Könyvtára
1974 MÁR 01
OLVASÓTERÜLET

A testnevelés tanítása

Teljes !!

A MŰVELŐDÉSÜGYI
MINISZTÉRIUM
MÓDSZERTANI
FOLYÓIRATA
X. ÉVFOLYAM
1974

I.

Bognár Károly felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:
Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
Dr. Kálmánchey Zoltán
Nyiri János
Raffel Zoltán
Dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc
Varga Sándor
Várady Géza

TARTALOM

Takács Ferenc: Tervek és feladatok — a testnevelésért 1
Dr. Nagy Tamás: A játék szerepe a testnevelés tanításában (I.) 3
Glatz László: Mit tehet a testnevelő tanár az iskolai sport és testnevelés fejlesztéséért? 8
Dr. Nagykáldi Csaba: Gimnasztikai mozgástanulás vizsgálata többféle tanulási módszer együttes hatása alapján 11
Bali Istvánné: Oktatási-nevelési tapasztalataink a testnevelés tagozatos osztályokban 18
Szabó Zoltán: Egyes testi képességek funkcionális változásai úttörő-táborozás során 25
Gergely Ferenc: A testi nevelés helyzete a budapesti kollégiumokban (II.) 30

SZEMLE

E számunk munkatársai: Bali Istvánné igazgató, Pécs; *Gergely Ferenc* kollégiumi igazgató, Budapest; *Glatz László* tanár, Balatonfüred; *dr. Nagykáldi Csaba* tud. főmunkatárs, Budapest; *dr. Nagy Tamás* főiskolai adjunktus, Budapest; *Szabó Zoltán* tanár, Budapest; *Szentgyörgyi Zoltán* sportiskolai igazgató, Budapest; *Takács Ferenc* főiskolai adjunktus, Budapest.

Megjelenik évente hatszor

Szerkesztőség: 1406 Budapest Gorkij fasor 17—21 OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, Budapest V., Szalai u. 10—14 — A kiadásért felelős: dr. Vágvölgyi Tibor igazgató — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József nádor tér 1. sz.) közvetlenül vagy csekkbefizetési lapon (csekkszámlaszám: egyéni 61.256, közületi 61.066), valamint átutalással a KHI MNB 8. sz. egyszámlájára. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban
Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft.
73.1373 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

Tervek és feladatok – a testnevelésért

TAKÁCS FERENC

Röviden hírt adtunk már arról, hogy megalakult a Művelődésügyi Minisztérium Testnevelési és Sportosztálya. Minden testnevelési szakember felfigyelt erre a hírre, és érdeklődéssel várja az Osztállyal kapcsolatos további információkat. Olvasóink tájékoztatása érdekében beszélgetést folytattunk Páricska Zoltán osztályvezetővel, a tervekről, a munka beindulásáról és a várható eredményekről.

Ha az Osztály megalakulásának okait keressük, érdekes módon egy egész ok és okozati rendszert kell feltárnunk. Az alapvető ok feltétlenül a mindannyiunk által ismert világjelenség: az urbanizáció és egyéb civilizációs tényezők által kialakult mozgásszegénység, testi-egészségügyi elégtelenség. Hazánkban ez a helyzet súlyosbodott azzal, hogy iskoláink nagy részében nincs megfelelő lehetőség a korszerű testnevelésre. Az elhanyagoltság, a személyi és tárgyi feltételek hiánya — mint fő ok — szinte szükségszerűen vezetett egy „általános válsághoz", melyet legjobban a katonai sorozó bizottságok és az egészségügyi hatóságok jelentéseiben érzékelhettünk. A szemléleti torzulások szintén következményeként — de más összefüggésben okként is — kezelhetők. Párt és állami vezetésünk felismerve a probléma társadalmi súlyát, fokozottabban fordult a diáksport és testnevelés felé. Ennek következtében — újabb okként — előtérbe kerültek a testnevelés és sport kérdései a különböző határozatokban és intézkedésekben. (pl. MSZMP Ifjúságpolitikai határozata, Ifjúsági törvény stb.) Az Osztály megalakulásának végül közvetlen okaként kell megemlítenünk sportmozgalmunk közelmúltban történt átszervezését. A régi „dualista" irányítás (minisztériumi és MTS) az iskolai testkultúra rovására ment. Az igazgató a testnevelésért felelt, de az iskolai sport nem tartozott közvetlenül hozzá. Most az iskolai sport és testnevelés egyszemélyi felelőse: az igazgató. A bekövetkezett változások szükségessé tették, hogy felsőbb szinten is egységesen foglalkozzanak a problémával. Eddig, mint ismeretes, egy szakember — Nyíri János, az újonnan alakult osztály helyettes vezetője, lapunk szerkesztő bizottságának tagja — foglalkozott az iskolai testneveléssel. A jövőbeni feladatok sokrétűsége, minőségi és mennyiségi növekedése indokolttá tette tehát egy csoport létrehozását, mely elméleti irányítást, ellenőrzést és operatív teendőket is képes ellátni, az új követelményeknek megfelelően.

A Testnevelés és Sportosztály feladatai közé tartozik elsősorban: az általános és középiskolai, az egyetemi és főiskolai testnevelés, valamint a sport elvi irányítása, koordinálása, ellenőrzése. További feladata a diáksport szervezése, propagandája, sportvezetők képzése és a nemzetközi diáksportkapcsolatok fejlesztése.

Az operatív teendők közül kiemelkedik: a különböző szintű iskolai országos bajnokságok, versenyek, sport és testnevelési mozgalmak szervezése. Az Osztály feladata végül a fenti problémakomplexum koordinálása az összes társszervekkel (pl.: OTSH, KISZ, úttörő, minisztériumok, TF, OPI stb.).

Legfontosabb aktuális feladatként Páricska Zoltán a harmadik testnevelési óra általános és helyes bevezetését jelölte meg. Véleményünk szerint sok problémát — főleg örömöt, de gondot is — okoz még valamennyiünknek ez a forradalminak nevezhető intézkedés, és így joggal mondhatjuk: kell a segítség, a „vadhajtások" lenyesését szolgáló elvi irányítás, a megfelelő szemléletformálás. Ezzel kapcsolatban röviden csak annyit írhatunk most: alapvető cél a

fiatalsággal egész életre szólóan megszerettetni a testmozgást.

A beszélgetés során fény derült arra is, hogy a diáksport a jövőben még fontosabb része lesz az iskolai testkultúrának. Olyan széles körű, iskolán belüli és iskolák közötti sportrendszert kell kialakítani, amely a tanulók *többségét* foglalkoztatja, és segíti a fizikai képességek átlagszintjének elérését. A realizálás gondja többek között a Diáksport Bizottság feladata lesz. Az iskolai sportversenyek fejlesztésében nagyobb szerepet kapnak az egyes sportági szövetségek; e helyen nem kell magyaráznunk, hogy ez saját érdekük is (pl. utánpótlás, propaganda stb.). Tárgyalások folynak arról is, hogy az iskolai testnevelés bizonyos KRESZ-oktatási megbízatásokat is kap a jövőben.

A fentiek megvalósításához természetesen biztosítani kell az anyagi, létesítményi és személyi feltételeket. A távlati tervekben szerepel a tornateremhiány felszámolása. Még az ötéves terv során valószínű, sikerül a tanárhiányt megszüntetni, és többek között elérhető lesz, hogy a főváros 22 kerületében mindenütt legalább egy tanuszodát építenek. Az ötéves tervben kell továbbá elkészíteni a hiányok pontos felmérését, az alapnormák kidolgozását, a régi eszközök korszerűre cserélését, melyet hazai készletből (olcsón!) kell biztosítani. Az oktatás legfontosabb szubjektív tényezőjének — a testnevelő tanároknak — a problémáival is fokozottabban törődni kell. Egyik cél: a testnevelő ideje és energiája nagy részét az iskolában töltse el, illetve fejtse ki. Ez azonban nem zárja ki, hogy ne vállaljon egy sportkörben vagy sportiskolában edzői állást. De csak egyet. Ehhez természetesen rendezni kell a fizetést, és egyéb más változtatást kell bevezetni a munka értékelésében, jutalmazásában. Fokozni kell a továbbképzést, a korszerű testnevelői szemlélet terjesztését, a tapasztalatcserét. Ezzel összefüggésben a testnevelőtanár-képzésben is bizonyos reformok bevezetése válik szükségessé. Sőt, az egész pedagógusképzésben el kell érnünk azt, hogy szakjától függetlenül minden tanár alapvetően értsen a testneveléshez. Tehát ne csak lojális legyen a testnevelés ügyével (ma még sokszor ez is hiányzik), hanem adott esetben hozzáértéssel meg tudjon oldani egyszerűbb testnevelési feladatokat is (pl. kiránduláson, szakkörön stb.).

Nem soroljuk tovább a feladatokat és a rövidebb-hosszabb távú terveket, hiszen még leírni vagy végigolvasni sem könnyű. Megvalósítása pedig nagyon nehéz. Ehhez a nehéz és szép munkához kívánunk erőt, kitartást és sok sikert az osztály minden munkatársának. Úgy gondoljuk, hogy a testnevelő tanárok egésze nevében mondhatjuk: segítjük erőfeszítéseiket. Mert ne feledjük: közös céljaink megvalósítása végső soron rajtunk múlik.

SZEMÉLYI VÁLTOZÁSOK a szerkesztő bizottságban. *Paku Ernő* és *Sós István* tanárok nyugalomba vonulása alkalmával megváltak a szerkesztő bizottságtól. Ezúton is köszönetünket nyilvánítjuk értékes munkásságukért, és kívánjuk, hogy megérdemelt pihenésüket jó egészségben töltsék. Egyúttal szeretettel köszöntjük *Varga Sándor* és *Várady Géza* tanárokat, a szerkesztő bizottság új tagjait, és működésükhöz sok sikert kívánunk.

A játék szerepe a testnevelés tanításában I.

DR. NAGY TAMÁS

A tantárgyak között a testnevelést úgy tartjuk nyilván, mint a fizikai tevékenységre való nevelés legfontosabb formáját. A testnevelési óra ezért sajátos szerepet tölt be az iskolai nevelő-oktató munkában:

— Egyedüli tantárgy, mely a tanulók egészséges testi fejlődését közvetlenül is elősegíti;
— a cselekvés-tanulásban egyedülálló feladatokat old meg a mozgással, hely- és helyzetváltoztatással végzett cselekvésformák vonatkozásában;
— aktív művelésre (testedzésre, sportolásra) szoktat, illetve készít elő.

A tárgyi célkitűzések, feladatok — melyek közül csupán kiemeltük a legjellemzőbb specifikumokat — megvalósítása megfelelő motivációs bázis kialakítása és megfelelő képzettségi szint megteremtése nélkül nem történhet meg. Ezek elérésében van *nélkülözhetetlen szerepe a játéknak!*

A játékos cselekvéstanulás és feladatmegoldás szórakoztató. A gyermek szellemi és testi képességeit, mozgásműveltségét anélkül fejleszti, hogy a megvalósításban merev szervezeti keretet és gyakoroltatást kellene alkalmazni. Kognitív-motoros helyzetmegoldásával a játék növeli a tanulók értelmi erőit, találékonyságát, kombinatív készségét, ideg-izom koordinációját. Mindezekkel hozzájárul az életben adódó helyzetek felismeréséhez és megoldásához.

Az iskolai testnevelés — ezen belül is a testnevelési óra — *anyagát* túlnyomó hányadában a spontán, de bizonyos törvényszerűségek alapján kialakult játéktevékenységből meríti. A tanterv a játékok kiválasztásában, a gyakorlat a felhasznált játékok összeállításában azt a szempontot követi, hogy olyan mozgásformákat (mozgásműveleteket) és feladatmegoldásokat (cselekvési helyzeteket) részesít előnyben, amelyek lényeges, a jövő szempontjából jelentős ismereteket, képességeket és készségeket fejlesztenek.

A játéktevékenység e szélesebb körű értelmezésén belül használjuk a játék kifejezést „hagyományos" felfogásban is: a *konkrét*, társ elleni, csapatok közötti játékmegjelölésre. Ez a szűkebb értelmezés a testnevelési játékokat és meghatározott versengéseket foglal magába.

A játékosság mint *módszer* — a fenti tartalmi jellemzőkre épülve — a testnevelés módszertanának egyik sokat emlegetett kérdése. A játék metodikai értelmezésében döntően azok a pedagógiai elvek jutnak kifejezésre, melyek az eredményesebb oktatást és gyakorlást segítik, a foglalkozásokat változatossá és sokoldalúvá teszik.

A játék jelentősége tehát a *testnevelés tantárgy vonatkozásában* több szempontból is felvetődik. Mindenekelőtt a tantervi célkitűzések és feladatok megvalósításában elfoglalt helyét és szerepét kell meghatároznunk. Ez alapján érthető meg a tanterv játékanyaga, a testnevelés mozgásanyagán belül a játékok jelentősége. Külön meg kell vizsgáljuk szerepüket a cselekvéstanulásban (mozgástanulásban), illetve *didaktikai* szempontok mellett a *nevelési* komponensek érvényesülésének lehetőségeit.

*

A tanári továbbképzéseken, a különböző szaktanári megbeszéléseken gyakran vetődik fel a kérdés: Milyen hangsúlyt és szerepet kapjon a tanítási órákon, foglalkozásokon a játék? A különböző korosztályoknál mennyi időt fordítsunk erre? A tanítás folyamatának milyen szakaszaiba illeszthetők be legeredményesebben a feladatmegoldások? Hogyan értékeljük a játékban nyújtott teljesítményt?

Ezekre és hasonló jellegű kérdésekre kívánunk választ adni a megjelenő cikksorozatban. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy nem térünk ki a címben jelölt téma valamennyi területére, nem törekszünk teljességre. Egy-egy általunk fontosnak ítélt, a tanítás gyakorlatában közvetlenül is felhasználható kérdés kiemelésével akarjuk a játéktevékenység fontosságát aláhúzni.

Különösen megnőtt a játékok iránti érdeklődés a harmadik testnevelési óra bevezetésével. Ezek a játékórák előtérbe helyezték a játéktevékenységben általánosan meglevő didaktikai és nevelési lehetőségeket, és számszerűen, mennyiségileg is megnövekedett a felhasznált konkrét játékok száma.

A játék szerepét a testnevelés tanításában az alábbi témakörökön belül elemezzük:

I. A játéktevékenység jellemzői, fejlődése.
II. A testnevelés játékanyagának történeti áttekintése.
III. A Tanterv játékanyagának értelmezése.
IV. A játék szerepe a tanulásban.
V. A játék, játékosság mint módszer.

Reméljük, hogy az elemző értékelés és az egyes témakörök problémáinak felvetése hozzájárul a játéktevékenységről vallott ismereteink bővítéséhez, a játékról alkotott felfogásunk elmélyítéséhez.

A játéktevékenység jellemző jegyei

Az emberi cselekvést jellemzi a *cél*, amire a cselekvés irányul, és az a *művelet*, mely végrehajtását elősegíti. Ezek a jellemzők a játéktevékenységben is fellelhetők.

A játék cselekménye — sajátosan — mindig összhangban van az adott cél irányába ható általános emberi cselekvéssel. Sok esetben úgy tűnik, hogy a cselekmény nem a célnak, hanem a játékeszköznek, a játék tárgyának felel meg, s így a cselekménynek semmi köze a reális cselekvéshez. Pl. a szerepjátékokban változhatnak a cselekvés körülményei, de tartalmában mindig összhangban van a valóságos cselekvéssel.

Ezzel kapcsolatban jogosan vetődik fel a kérdés, hogy a játék csak akkor töltheti be az emberi megismerésben akadályleküzdő, feladatmegoldó funkcióját, ha valamilyen módon a valóságot ábrázolja? Ezen túl a gyakorlati életben végzett cselekvésekkel szemben bizonyos előnnyel is rendelkeznie kell, különben a játék értelmetlen lenne.

„A játék jelentősége a megismerésben abban rejlik, hogy a játékban az ember a valóságot modellálja, s ezzel olyan tapasztalatok szerzésére nyílik alkalma, amelyet az életben, a gyakorlatban hasznosíthat. A modell természetesen sohasem a teljes valóság a maga komplexitásában, csupán annak egyes, lényeges összefüggéseit, oldalait tükrözi vissza." (1)

A játék — a gyermek és a felnőtt esetében egyaránt — „elsősorban értelmi tevékenység, azaz a motívum egysége által összekapcsolt értelmes cselekvések komplexuma". (2)

A játék tudatos célja mindig konkrét: a játékfeladat megoldása. Ez meghatározza a cselekvés irányát és azokat a műveleteket, amelyek a cselekmény (játék) eredményes végrehajtását elősegítik.

A játékban azonban a cselekvés és a konkrét műveletek nem feltétlenül felelnek meg egymásnak. „Csak a játék jellegű cselekvésekben fordulhat elő, hogy a szükséges műveleteket más műveletekkel s a cselekvés tárgyi feltételeit más tárgyi feltételekkel helyettesítik, s közben maga a cselekvés tartalma teljesen megmarad." A másik lényeges szempont, amit Leontyev megállapításai közül ki kell emelnünk: „A szabályjáték fejlődése voltaképpen a játékfeladat fokozott tudatosításával és kiemelkedésével függ össze." (4) Ez azt jelenti, hogy a játék fejlődése általánosítási tendenciákat tartalmaz, s a gyermek játékcselekvése — már a szerepjátékok esetében is — általánosított cselekvés.

A játék témája nem önálló produktuma a gyereknek, hanem annak egyes mozzanatait a környezetétől tanulja el. A *mozgásos játékokban* ez a hely- és helyzetváltoztatás egy-egy vagy több konkrét formájának vég-

rehajtását jelenti. Ezek a mozgások nem öncélúak, hanem meghatározott cél megvalósítása, teljesítése érdekében folynak.

A mozgásos játékok egy részénél a szerep, másik csoportjában a szabály vagy a játékfeladat dominál. Az adott játékot determináló jellemző mellett azonban minden esetben megtaláljuk a többi összetevőt is. Ezek kapcsolatában azonban egy közös vonást fedezhetünk fel: A játéktevékenység eredményessége behatárolt, a teljesítmény felső határa lezárt. Ez azt jelenti, hogy a megoldandó feladat meghatározza a teljesítmény szükséges szintjét, és nem cél magának a teljesítménynek a növelése.

A játékra vonatkozó általános megállapítások bizonyos értelemben hibásak, mert a játéktevékenység változó, fejlődő folyamat. A kicsinyek játéka lényeges eltéréseket mutat a nagyobbak vagy a felnőttek játékától. Azonos típusú játékot másképpen játszanak az 5—6 évesek és a két—három évvel idősebbek. Pl. a fogójáték legegyszerűbb formája a kisebbeknél szerepekben (a farkas kergeti a bárányt), a nagyobbaknál szabályokban (utánzó fogó), majd feladatmegoldásként (keresztező fogó) jelenik meg.

A játéktevékenységet is fejlődésében kell vizsgálnunk, külön-külön kell egyes szakaszainak jellemző sajátosságait feltárnunk. Az egyes és az általános dialektikus egységének, törvényszerűségeinek figyelembevételével kell megkeresnünk a konkrét játékokban a tipikust, a jellemző jegyek kapcsolatának általánosítható vonásait!

A játéktevékenység fejlődésének bemutatása mellett ki kell térnünk a játékcselekmény összetevőinek vizsgálatára is. A gyermek mozgásos játékainak *jellemző jegyei* a fejlődés egyes szakaszaiban különböző módon és hangsúllyal szerepelnek. Éppen a játék jellemző jegyeinek egymáshoz való viszonya határozza meg a játék jellegét, fejlettségi szintjét. Egyes esetekben ezek átfedik egymást, olykor azonban konfliktushelyzetet teremtenek.

A jellemzők nem függetlenek egymástól, hanem együttesen határozzák meg a játékot. Egymás mellé rendeltségük az esetek többségében felbomlik, és az egyik komponens determinálja a másikat.

Elsősorban azt szeretnénk bizonyítani, hogy a játékok jellemző sajátosságait nem valamiféle külső momentumban kell keresnünk, hanem annak belső tartalmában, magában a cselekvés folyamatában. Azokat a mutatókat keressük, melyek meghatározzák egy játék jellegét, melyek a mozgásos játékok egy meghatározott formájára jellemzőek.

A konkrét játékokat be kell tehát helyeznünk a fejlődés folyamatába — pontosabban ki kell ragadnunk abból —, és meg kell keresnünk a különböző játékok azonos jellemzőit. (3)

Röviden tekintsük át a testnevelési játékok legfontosabb komponenseit, emeljük ki azokat, melyek meghatározzák a játékjellegű cselekvések tartalmát, műveleteit.

Játékfeladat

A játékfeladat a jellemzők közül kiemelkedő jelentőségű, mert annak megvalósítása, végrehajtása jelenti az eredményességet, a teljesítményt. Megoldásával a játék végetér. Inkább az egyes játéktípusokra, mint az egyedi játékformákra jellemző, és a játéktevékenység fejlődése során különböző hangsúllyal szerepel.

A játék tudatos célja tehát a játékfeladat megoldása, teljesítése. Azonban bármennyire is jelentős a cél, nem elegendő a cselekvés meghatározásához. A megvalósulásban döntőek azok a feltételek, melyek közt ez a cél realizálódik. A feltételek és a cél viszonya által meghatározott feladat a játékfeladat.

Mozgásfeladat

A játékfeladat teljesítéséhez a mozgásfeladatok megvalósításával jutunk el. Ez a jellemző a műveleti szintet jelöli.

A mozgásfeladatok bizonyos esetekben egybeesnek a játékfeladattal, de ahhoz viszonyítva általában kisebb játékcsoportokat

jellemeznek. A testnevelési játékok esetében többnyire a természetes mozgásformákhoz kapcsolódnak, azok egyedi vagy együttes végrehajtását jelentik.

Teljesítmény

A játék- és mozgásfeladat sikeres megoldása vagy megvalósítása a játékteljesítmény. Bár a végrehajtás lehet kiemelkedően jó, esetleg kevésbé eredményes, a teljesítmény lényegében határok közé szorított. Ha a teljesítmény felső határa kiszélesedik, azaz annak növelése a cél, már teljesítményjátékról (sportról) beszélünk.

Szabály

A játékok fejlődésével párhuzamosan nő a meghatározott szabályok (korlátok) jelentősége, és egyre inkább meghatározzák az adott, egyedi játékot.

Nincs két egyforma játék, melynek szabályai teljes mértékben megegyeznének. Ha a játékfeladat és a mozgásfeladat egybeesik, a játékok közötti különbség az eltérő szabályokban jelentkezik. A szabályok könnyítik vagy nehezítik a játékfeladat teljesítését, és minden esetben meghatározzák a mozgás végrehajtási módját, a műveleteket. Ezenkívül lehetővé teszik, hogy a résztvevők egyenlő feltételekkel vehessenek részt a játékban.

*

A felsoroltak fontos, alapvető jellemzői a mozgásos játéktevékenységnek. Ezeken kívül természetesen beszélhetünk még egyéb összetevőkről is, melyek befolyásolják egy-egy játék vagy játékcsoport jellegét:

A *szerep* pl. a kisebbek játékaiban fontos jellemző, de tulajdonképpen a szabály egyik megjelenési formájának tekinthető. A *versenyjellegről* is elmondhatjuk, hogy szinte valamennyi játékban jelenlevő komponens, de a játékfeladat jellegéből következik, hogy milyen hangsúlyt kap.

A mozgásos játékok jellemző jegyei nem ennyire elszigetelten vagy egymástól függetlenül jelentkeznek, hanem dialektikus egységükben jellemzik a játéktevékenységet. Egymáshoz tartozásukat, egymással való szoros kölcsönhatásukat talán nem is szükséges bizonyítanunk. A játékfeladat meghatározhatja a mozgásfeladatokat, a szabályokat, ugyanakkor azok is befolyásolják a feladat nehézségi fokát. A szabályok korlátozhatják a mozgásformákat, de azok sem függetlenek egyéb jellemzőktől.

A jellemző jegyek tehát az egyes játékok esetében egymáshoz való viszonyaikban különböző módon jelentkeznek.

A játéktevékenység fejlődési szakaszai

A fentiekben már hivatkoztunk arra, hogy a játéktevékenységet fejlődő folyamatként kell értelmeznünk. Mit értünk ezen?

A játékelméleti, a pedagógiai és a pszichológiai szakirodalom egyöntetű megállapítása, hogy a gyermeki pszichikum fejlődési sajátossága, a testi fejlődés és a játéktevékenység alakulása között szoros összefüggés mutatható ki. Miközben a játék részt vesz a gyerek fejlődésében, maga is változik, fejlődik. (4)

Nem célunk e kapcsolatnak tudományos szintű igazolása, hiszen a hétköznapi élet is egyértelműen bizonyítja ezt. A picinyek szerepjátékai és a nagyobbak feladatjátékai között nyilvánvaló a differencia.

A mozgásos játéktevékenységben az ontogenetikus fejlődés során — a megismerésben elfoglalt helyük alapján — négy szakaszt különböztetünk meg, melyeknek játékait az alábbi csoportokba soroljuk:

utánzó- és szerepjátékok → szabályjátékok → feladatjátékok → teljesítményjátékok.

Ezek a szakaszok szoros kapcsolatban vannak a gyermek megismerő tevékenységének fejlődésével, mégsem tekinthetők azonban mereven elválasztható kategóriáknak. A határok csak nagyon hozzávetőlegesen húzhatók meg, és az egyes szakaszokon

belül a fejlődés tovább differenciálható. A játéktevékenységi szakaszok csak tágabb értelemben kötődnek az életkorhoz, és alsó határaik tulajdonképpen nyitottak.

Tekintsük át röviden ezeket a fejlődési szakaszokat!

Utánzó- és szerepjátékok

Mivel a játéktevékenységekben a nagy izommozgással járó cselekvések itt jelennek meg először, a mozgásos játékok fejlődésében a szerepjátékokat tekintjük az első szakasznak. Az óvodáskor játékanyagát többségükben ezek a játékok alkotják.

A szerepjátékokban nyílt a szituáció, rejtett a feladat. A gyerek azt cselekszi, amit a szerepe meghatároz. A *játékfeladat* tehát még nem emelkedik ki, nem tudatosul. Ugyanakkor a mozgásfeladatok meghatározottak, a szabályok pedig a szerep által determináltak. Bizonyos esetekben a szabály nem is jelentkezik önállóan, hanem csak maga a szerep jelenti a szabályt.

A fentieken kívül a szerepjátékok fontos jellemzője, hogy már ezek is általánosított cselekvések, mert nem egy adott tárgyat, állatot vagy személyt utánoznak a játékosok, hanem általánosságban, tipikus jellemzőt kiemelve valamit, valakit.

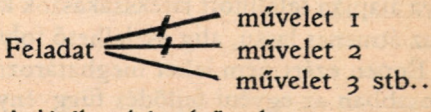
Szabályjátékok

A szabályjátékokban a gyerek már elvonatkoztat a szerepektől — a szerep rejtett —, a játéktevékenység középpontjába a művelet, a *mozgásfeladat* kerül. Pontosabban fogalmazva, a játék szempontjából érdektelen, ki cselekszik, a lényeges, hogy mit. A *játékfeladat* (vagy játékfeladatok) megoldására ezekben a játékokban több lehetőség is biztosított, melyeket a pontosan rögzített *szabályok* betartásával lehet végrehajtani. Sematikusan ezt így ábrázolhatjuk:

A szabály meghatározó jellege könnyen felmérhető, ha arra gondolunk, hogy azonos játékfeladat esetében (pl. ugróiskola, labdaiskola) a különbséget az eltérő mozgásfeladat jelenti, melyet a szabályok határoznak meg.

Feladatjátékok

A feladatjátékokban a gyerek a fentieknél lényegesebb, összetettebb problémahelyzetbe kerül. Döntenie kell a megoldás mikéntjéről, a feladatmegoldásban eredményes mozgásműveletekről. A séma a szabályjátékokhoz képest módosul:



A játék tehát elsősorban nem a szabály vagy a mozgásművelet által meghatározott, hanem *feladatcentrikus*. A szabályok szerepe abban áll, hogy a cselekvést s ezzel a döntési lehetőségeket szabályozzák, illetve a feladatot variálják.

A feladatjátékokban a szerep változatlanul rejtett, de nem változtat a játék lényegén az sem, ha a szerepek megnevezettek.

Ebbe a fejlődési szakaszba tartozik a testnevelési játékok többsége, de alkalmazásukra csak akkor kerülhet sor, ha a gyerekek már képesek a feladat megértésére, a megvalósításban legeredményesebb műveletek kiválasztására.

Teljesítményjátékok

A teljesítményjátékok a feladatjátékoktól látszólag alig különböznek. Az eltérés abban jelentkezik, hogy bennük a feladat mindig rekordfeladat, azaz a megoldás színvonala, eredménye mindig növelhető. Tehát a teljesítményjátékokban a *feladat* magának a teljesítménynek a javítása. Ez egyben azt jelenti, hogy ez a játékforma a jellemzők közül a *teljesítmény* absztrakcióját követeli meg.

A játékcselekvés központjába a teljesítményjátékok esetében annak gazdaságossá-

ga, a cselekvésökonómia kerül. A játék alapja bármely rekordfeladat lehet, tehát a sport (sportágak) is teljesítményjátékként foghatók fel. (5)

*

Összefoglalva a játéktevékenység jellemző jegyeinek elemzését és a fejlődési szakaszok vizsgálatát, megállapítható:

Nem mondhatjuk ki általában, hogy a testnevelési játékokra a szabály, a szerep, a művelet vagy éppen a játékfeladat a legjellemzőbb. A játék fejlődésében ezek különböző hangsúllyal szerepelnek.

A jellemző jegyek egymáshoz való viszonya alapján felállított játékszakaszok között az átmenet lassú, alig észlelhető folyamat. Éppen ezért nem lehet meghatározni, pontosabban az egyéni fejlődés függvénye, hogy milyen korban kezdődik vagy fejeződik be valamelyik forma.

A játéktevékenység fejlődése — a röviden ismertetett jellemzők egymáshoz való viszonyán túlmenően — a *játékfeladat magasabb szintű* megvalósításában jelentkezik. Ez a fejlődés általánosítási tendenciákat tartalmaz. A szerepjátékoktól a sporttevékenységig megtett út a mozgásos feladatmegoldásnak egyre magasabb színvonalát és az abban jelentkező általánosításra való törekvést egyaránt tükrözi.

Irodalom :

1. *Burka E. :* Játék és sport. A sport és testnevelés időszerű kérdései. Sport. Bp. 1972. 2. szám. 45—65. lap.
2. *Sz. L. Rubinstein :* Az általános pszichológia alapjai. II. Akadémiai Kiadó. Bp. 1967. 910. oldal.
3. *Nagy T. :* A testnevelési és sportjátékok elemző értékelése. A testnevelés néhány tantárgypedagógiai problémája. (Szerk.: Dr. Nagy Gy.) OPI. Bp. 1972. 141—158. lap.
4. *A. N. Leontyev :* A pszichikum fejlődésének problémái. Kossuth Kiadó. Bp. 1964. 628. oldal.
5. *Burka E. :* Adalékok a tantervelmélethez. I—V. rész. A testnevelés tanítása. 1970/3—4—5. és 1971/1—2. szám.

Mit tehet a testnevelő tanár az iskolai sport és testnevelés fejlesztéséért?

GLATZ LÁSZLÓ

Szeptembertől már 3 testnevelési óra áll a testnevelő tanárok rendelkezésére általános és középiskolában, ezért helyes, ha intenzívebben foglalkozunk tárgyunkkal, elemezve a múlt tapasztalatait és felvázolva a jövő lehetőségeit. Ma divatos dolog a testnevelésről beszélni, az egészségügyi szokások kialakítását, értelmi és érzelmi ráhatásokat emlegetni. Úgy érzem ez kevés, már a munkák sűrűiben vagyunk, és ezért most kell tenni — a lehetőségekhez képest — sokat, nehogy úgy járjunk, mint a közmondás tartja: „— Megvettük a köpönyeget, de már süt a nap." —

Lehet azon vitatkozni, hogy a három testnevelésnek nincsenek meg a tárgyi, esetleg a személyi feltételei, így miért került bevezetésre? Való igaz! De mikor lett volna meg a kettőnek is? (Időt nem merek írni.)

Néhány adatot idézek az MTS II. Kongresszusának beszmáolójából. (Veszprém megye.)

„Az általános iskolákban több mint 50 ezer tanuló vesz részt az oktatásban, ebből az alsó tagozatosok száma meghaladja a 23 ezret. Magas az egy testnevelőre (567 fő) és az egy tornateremre (1171 fő) jutó tanulók száma.

A felső tagozatnál az oktatómunka heti 2 órában folyik. A 38 városi iskolában 40, a falusi iskolában 53 szakos testnevelő tevékenykedik. A többi helyen nem szakos nevelők oktatják a testnevelést."

Úgy érzem, már az elmúlt években is többet kellett volna tennünk a testkultúra

fejlesztéséért. Mi, testnevelő tanárok sem használtuk ki az adott lehetőségeket a testnevelésben a hasznos szokások, szokásrendszerek kialakításának érdekében.

Elképzelhető, hogy lesznek, akik vitába szállnak megállapításaimmal — örülök neki —, hiszen ha vitatkozunk, csak az úton vitatkozhatunk és nem a célon. Ez pedig mindenképpen hasznos.

7 éve vagyok a nyári sporttábor vezetője Balatonfüreden, a Gimnáziumban, ahová nyaranta több mint 100 fiatalt szervezünk be 2—2 hetes táborba. A tábor célja, hogy meghatározott sportágakban szakavatott edzők irányításával fejlesszük a fiatalok készségét, így több erővel, technikával, ügyességgel és állóképességgel a tarsolyukban térjenek haza a falujukba, városukba, sportegyesületükbe. — Ezek a 14—16 éves fiatalok a megye sportjának tartalékjai, talán aranytartalékjai. Már 5 éve a fizikai és pszichikai általános felmérés mellett azt is vizsgálom, hogy milyen indítékok késztették őket sportolásra?

A felsorolt indítékok és megoszlási arányuk:

1. Nagy versenyzők példája	153 fő	32%
2. A sportág szépsége	96 fő	20%
3. A baráti befolyás	86 fő	18%
4. Szülei hatása	44 fő	9%
5. Tehetségének érzése	28 fő	6%
6. A testnevelő tanár rábeszélése	72 fő	15%
Összesen:	479 fő	100%

Az öt év alatt megkérdezett tanulók száma 479 volt; ebből 179 lány és 300 a fiú. Életkoruk 14—16 év közötti. A felmérést atlétika, torna, vitorlázás, súlyemelés, ökölvívás és vívás sportágakban végeztük el, interjú alkalmazásával.

Az indítékok részletesebb elemzése:

1. A nagy versenyzők példája 153 fiatalt késztetett sportolásra, ebből 39 a lány. Az ok érthető, hiszen ebben a korban keresnek a fiatalok eszményképet, lelkesednek az ideálokért és elhatározásukat komolynak is érzik. A sportújság, a folyóiratok, a tv mind segítik a neves sportolókkal való megismerkedést. Ez jelen esetben hasznosnak bizonyult.
2. A sportág szépsége inkább a lányokat ragadta meg, mert a 96 válaszadóból 57 a lány.
   Itt az esztétikum győzött. Főleg vitorlázók, tornászok adták ezt a választ.
3. A baráti befolyás viszont — az előzővel ellentétben — inkább a fiúknál érvényesült (96-ból 67 a fiú).
   A fiúknál nagyobb a baráti vonzerő, főleg a csapatjátékoknál (kézilabdázás, röplabdázás, labdarúgás).
   Fiúknál a gólszerzés öröme is kifejezettebb, ezért tartják izgalmasnak a csapatjátékokat.
4. A szülők hatására 44 tanuló kezdett sportolni, ebből mindössze 15 a lány. Jellemző, hogy főleg ipari vidékről származó fiatalok jelölték meg ezt indítéknak (Ajka, Várpalota, Sümeg).
5. Tehetségének érzése következtében 28 fiú kezdett el sportolni, leány egy sem. Általában atletikus adottságokkal rendelkezők adták ezt a választ. Úttörőversenyeken jó eredményekkel nyertek, 10 tanuló pedig országos úttörőbajnok volt.
6. A testnevelő tanár rábeszélésére 72 fiatal — köztük 29 a lány — kezdett sportolni. Rangsorban ez az ok a 4. helyen szerepelt, tehát majdnem az utolsó. Véleményem szerint ez a létszám nagyon kevés, de mi lehet ennek az oka? A testnevelő egyéb elfoglaltsága? Felszereléshiány, pálya- és tornateremhiány? Igazgatók szemlélete? Azt hiszem jobb lesz, ha találgatás helyett a tények alapján próbálunk eligazodni.

A tanárok 70%-a végez egyesületi munkát — erre anyagilag is kényszerül —, és ez rányomja bélyegét iskolai munkájára is. Ez lehet pozitív hatású, de ennek ellenke-

zője is. Pl. az egyik általános iskolában egy testnevelő az egyesületi sporttal lényegesen többet foglalkozik, holott nem rendelkezik az illető sportághoz megfelelő ismeretekkel.

Ezek után nem csodálható, hogy 80%-ban egyáltalán nem sportolnak az iskolájában a gyerekek, meg kell elégedniük a heti két órával. Joggal vetődik fel a kérdés: milyen módszert dolgozzunk ki az ilyen arányok megváltoztatásáért? Úgy érzem, ez nemcsak rajtunk — testnevelőkön — múlik, de mi tehetünk a legtöbbet érte.

A módszer a tanórát és a tanórán kívüli sportot egyaránt érinti.

1. A tanóra alapvető célja, hogy felkészítse a fiatalokat az életre, a rendszeres cselekedtetéssel, a tudatformálással és meggyőzéssel, valamint az alkotó aktivitással. A 6—14 éves tanulókban a mozgásigényt fel kell keltenünk, a rendszeres testgyakorlást életre szóló egészségügyi szokássá fejlesztenünk.

A testneveléssel kapcsolatos szokások akkor mondhatók kialakultnak, amikor beépülnek az életvitelbe, alkalmi viselkedés helyett magatartássá válnak.

E cél elérése céljából szót kell érteni az igazgatókkal, a tanácsokkal — esetleg vállalati vezetőkkel —, hogy a tárgyi feltételek megvalósításáért sokkal többet tegyenek, mint eddig tettek. A sportszerek minősége is sok kifogásra ad lehetőséget (drágák és nem mindig modernek), de még ilyenek beszerzése sem megy mindig simán. (Egy bőrlabda 300— 500—, Ft között van, egy magasugróléc 220,— Ft stb.)

Helyesnek látszik az — „egy iskola, egy üzem" — kezdeményezés (Veszprém megyében már ez beindult), amely mindkét fél részére kedvező, főleg testnevelés és sport vonatkozásában kimeríthetetlen lehetőségeket rejt magában.

2. A tanórán kívüli sport a játékdélutánokból és az egyes sportágak szakköreiből áll. Az általános iskolák és úttörőcsapatok ezeken az órákon tesznek eleget a tömegsportnak, és ezeken az órákon készülnek fel a magasabb szintű úttörőversenyekre. Sajnos, a megyei, területi és országos versenyeken való eredményes szereplés érdekében ezeket az órákat sok helyen felkészülési lehetőségnek tekintik a testnevelők, (tisztelet a kivételnek) így azután elvesztik a tömegesítő jellegüket. Ebbe belesegít a sajtó, továbbá a tantestületek, az igazgatók szemlélete is, mert egy országos bajnokság kivívása után kap jutalmat a testnevelő, és akkor írnak róla a lapok is, pedig nem ez az elsődleges célja az úttörőversenyeknek. A IX. Téli és a X. Nyári Úttörő Olimpia szabályzata is kimondja: „Egész évben biztosítani kell a rendszeres sport- és játékalkalmakat az általános iskolák (úttörőcsapatok) részére... A különböző sportágak népszerűsítése, tömegesítése, a versenyző pajtások fejlődésének elősegítése a cél..."

Tehát a tanórán kívüli sportmunkán házi bajnokságokat, iskolák közötti páros vetélkedőket, városi, kerületi bajnokságokat kell érteni, amely tömegeket mozgat meg. Minél több a versenyző és kevesebb a drukkoló — az a jó arány.

Ha a versenyző tömegből tehetségek kerülnek felszínre — mert az elképzelhető —, irányítsuk a sportiskolákba, egyesületekbe. (Más kérdés az, hogy ezt nem mindenhol lehet megtenni.) Az ilyen gyakorlat kialakításában a testnevelők nagyobb erkölcsi — anyagi — megbecsülése is dominálhatna, amelyet az igazgatók szemléletváltozása idézhetne elő. Tehát olyan iskolai versenyrendszert kell létrehozni, amelyben elsősorban tömegek vannak. Természetesen minőségi versenyzők is lehetnek ebben.

E szemlélet kialakítását a testnevelők továbbképzésének átszervezésével is javítani kellene. Mindenekelőtt az alsós nevelőket kellene ebbe bevonni, hiszen ott még több probléma jelentkezhet, mint az 5—8. osztályban tanító kollégáknál.

Gimnasztikai mozgástanulás vizsgálata többféle tanulási módszer együttes hatása alapján

DR. NAGYKÁLDI CSABA

A mozgástanulást a pszichológiai irodalomban különféle szerzők más és más aspektusból közelítik meg. Hull C. L. (1) pl. a reakciótendenciák megerősítésének elméletével egységes tanuláselméletet dolgoz ki, annak ellenére, hogy az ismeretek bevésése tudáshoz, a mozgások megtanulása és gyakorlása pedig a készségekhez, képességek kifejlődéséhez vezet. Sémája az S—R kapcsolattal fejezhető ki, ahol valamely stimulusra valamely reakció következik. PAVLOV, I. P. a kondicionálás fogalmának kiterjesztésével szintén az inger-reakció kapcsolat szerepét hangsúlyozta és dolgozta ki.

TOLMAN, E. C. (2) ezzel szemben az elvárásra alapozza elméletét, amely szerint az egyik szituációból egy reakcióval egy másik szituációba kerülünk. Ezt S—S sémával jelöljük. Az elvárásra alapozott tanuláselmélet is általános elmélet, és fenntartja magának a jogot, hogy érvényességét kiterjessze mind a szellemi, mind a fizikális területen végbemenő tanulás értelmezésére.

Az idézett elméletek közvetlenül nem adnak választ olyan szűk terület kérdéseire, mint a címben foglalt mozgástanulás. Ez átfogó jellegükből következik, ugyanis érvényességre tartanak igényt az emberi és állati tanulásban egyaránt. Így a következőkben az irodalmi ismertetést a tudatos emberi mozgástanulásra szűkítjük.

Kiindulásul tekintetbe kell vennünk, hogy mindenféle tanulás bizonyos kapcsolatokon, asszociációkon alapul. A mozgástanulás alapja szintén a mozdulatok szimultán együttes megjelenése vagy szukcesszív egymás utáni kapcsolódása. Ez verbális vonatkozásban EBBINGHAUS, H. (3) óta már többszörösen bizonyított, úgyszintén mozgások tanulásában is. A verbális és a motoros asszociatív kapcsolatok közé azonban nem lehet egyenlőségjelet tenni. KARDOS (4) úgy értelmezi a kettő viszonyát, hogy az asszociációk és a feltételes reflexek megegyeznek az idői egybeesésben, az alapjuk azonban különböző. Az asszociációknál az inger az érzéklettel kapcsolódik, a feltételes reflexnél pedig a reakcióval. A verbális- és mozgástanulás között ezt döntő különbségnek tartjuk. Így tehát az EBBINGHAUS-féle tanulási kísérletek metodikailag ugyan támpontot adhatnak a mozgástanulási kísérletekhez, de az értelmezéshez már kevésbé.

Más módszertani kérdést sem lehet közvetlenül lemásolni. Így pl. amíg a verbális, sőt a figuratív tanulási kísérleteknek is fontos feltétele, hogy a tanulandó anyag teljesen ismeretlen legyen, mint pl. soha nem hallott szóösszetétel, addig ezt a mozgástanulásban nem lehet ilyen maradéktalanul érvényesíteni. A mozgás egészének és főként kapcsolatainak újszerűnek, még ismeretlennek kell lennie, de addig soha el nem végzett eredeti mozdulatok, mozgások konstruálása szinte lehetetlen, hiszen a mozgatórendszer csakis olyan mozgásokat tud végrehajtani, amelyeket a mozgásfejlődés során, ha más összetételben is, már kipróbált. Ilyen szempontból nem elfogadható az az álláspont (5), miszerint a tanulás vizsgálatára csak olyan mozgások fogadhatók el, amelyekre nézve a kísérleti személynek még nincs előzetes tapasztalata. Tehát a mozgástanulás lényegét nem a mozgások tartalmában, hanem a mozgások kapcsolódásában látjuk.

Számos kutató vizsgálta, hogy milyen szerepe van a verbális, motoros és kinesztétikus módszernek a mozgástanulásban. CRATTY, B. J. (6) tanulmányában összefoglalja ezeket a munkákat. A verbális és motoros tanulás kölcsönhatását vizsgálták: FREEMAN, ABERAETHY, Mc GEORG, MELTON, VAN DÜSEN, SCHLOSS-

BERG és VAN TELBORG. Az előzetes verbális tanulás hatását a motoros tanulásra tanulmányozták: BATTIG és Mc ALLISTER. A szimultán verbális segítséget a mozgástanulásra pedig BRAMIN és BENDING.(6)

A felsorolt szerzők munkáiból következtetés vonható le, amennyiben egymással megegyező véleményre jutottak: a verbális és motoros tanulás között sem pozitív, sem negatív korrelációt nem találtak. CRATTY, B. J. (7) szerint is, aki útvesztő kísérleteket végzett, a szóbeli utasításokra csak a labirintus első szakaszában támaszkodtak a kísérleti személyek. Magyar vonatkozásban BAKONYI (8) folytatott megfigyeléseket arra vonatkozóan, hogy különböző tanítási módszerek közül melyik a legeredményesebb a mozgástanulásra. A különböző módszerek közül azonban, amelyekre később még visszatérünk, egyik sem mutatott szignifikáns különbséget a tanulás eredményessége szempontjából.

Az irodalom adatai alapján tehát egyik módszerének sincs előnye a másikkal szemben. Hatásuk összegeződik, és együttesen állítják elő az eredményt, az anyag elsajátítását. Mindez arra ösztönöz, hogy a mozgástanulásra kifejtett együttes hatásukat tanulmányozzuk.

A tanulmányozás céljából öt, egyenként nyolc ütemű gimnasztikai mozgássort terveztünk. A gyakorlatok kiegyenlítését a nehézség szempontjából úgy végeztük el, hogy azonos szerkesztési szempontok alapján állítottuk őket össze. Ezek voltak:

a) Kiinduló és befejező helyzet azonos.

b) A 6 karmozdulat közül 2 szimmetrikus, 2 aszimmetrikus és 2 ismétlődő.

c) Valamennyiben 2 törzsmozdulat szerepel.

d) A mozgáselemek oldal- és harántsíkban egyaránt szerepelnek minden gyakorlatban.

A gyakorlatokat öt különböző módszerrel tanítottuk meg, amelyek azonosak voltak BAKONYI (8) kísérletében szereplő módszerekkel. Az egyes módszerek:

1. Bemutatás: a gyakorlatot a tanuló előtt elvégeztettük, amelyet azután meg kellett ismételnie.

2. Bemutatással együtt végeztetés: a tanulónak a bemutatott gyakorlattal egyidőben utánoznia kellett a mozgást, és azután önállóan kellett végrehajtania.

3. Magyarázat: miután ellenőriztük, hogy a kísérleti személy a megfelelő terminológiát ismeri, a gyakorlatot elmondtuk és azután végrehajtattuk.

4. Magyarázat és bemutatás együtt: a gyakorlatot bemutattuk, miközben szóban is közöltük a mozgáselemeket. Ezt követte a kísérleti személy gyakorlása.

5. Passzív mozgatás: a kísérleti személy behunyta a szemét, és háta mögé lépve karjait és törzsét a megfelelő helyzetekbe hoztuk. Ahogy az előzőknél, úgy ennél is a megfelelő ütemszámok bemondásával érzékeltettük a véghelyzeteket és a mozdulatok sorrendjét. A gyakorlatot követte a kísérleti személy reprodukciója.

A gyakorlatok exponálása és a kísérleti személy reprodukálása mindaddig folyt, amíg a szóban forgó gyakorlatot önállóan, folyamatosan el nem végezte. A tanulás kritériuma tehát az első helyes végrehajtás volt. A gimnasztikai mozgássorokat és a tanítás módszereit az ún. latin négyzet variációi segítségével váltogattuk, és ezzel a tanulási nehézségi fok egyenetlenségeit tovább szűkítettük a gyakorlatok között. *(1. ábra.)*

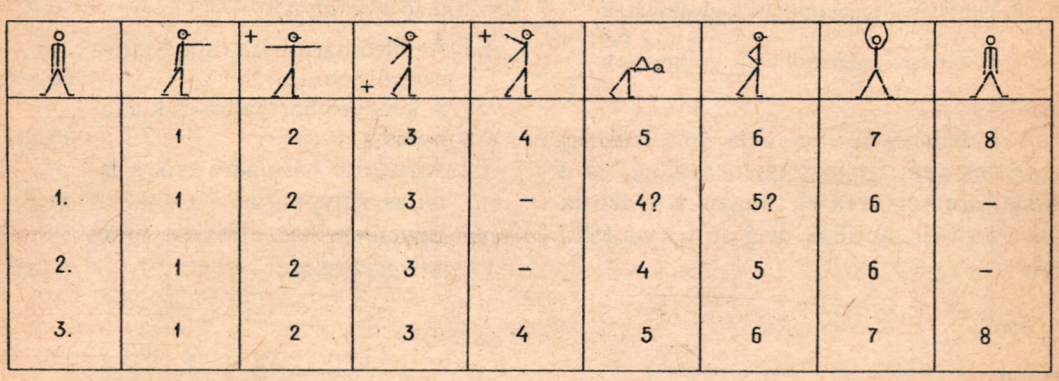
I_1	V_2	IV_3	III_4	II_5
II_5	I_1	V_2	IV_3	III_4
III_4	II_5	I_1	V_2	IV_3
IV_3	III_4	II_5	I_1	V_2
V_2	IV_3	III_4	II_5	I_1

1. ábra

Latin négyzet variációs táblája
I., II., III., IV., V.: a gyakorlatok száma,
1, 2, 3, 4, 5: a módszerek fajtái

A tanulás menetéről jegyzőkönyvet vettünk fel, amelyben jelöltük:
a gyakorlat fajtáját,
a tanulási módot,
az ismétlések számát,
a hibák számát és fajtáját.

A felvétel technikája: A rajztanítással rögzített gyakorlatok alá az egyes ismétlések lefolyását ütemenként lejegyeztük, egészen a tanulási kritériumig. Példának bemutatjuk a következőt: V. gyakorlat, módszer: magyarázat. *(2. ábra.)*



	1	2	3	4	5	6	7	8
1.	1	2	3	–	4?	5?	6	–
2.	1	2	3	–	4	5	6	–
3.	1	2	3	4	5	6	7	8

2. ábra

Ismétlésszám három volt a megtanulásig. Az eredményeket, amelyeket a továbbiakban feldolgozunk, a jegyzőkönyvek összesítése és elemzése alapján nyertük.

A feltüntetett anyag és módszer szerint 13 iskolás fiút és 11 iskolás lányt vizsgáltunk meg, összesen 24 tanulót. Valamennyien 7. osztályosok és 13 évesek voltak. Összesen 120 gyakorlatsort tanultak meg, amelyet a fentebb bemutatott jegyzőkönyvi eljárás szerint rögzítettünk.

Az adatok feldolgozásának szempontjai:

I. Az elsajátítandó anyag szempontjából a tanulás különböző szakaszában mennyit tanultak, valamint ütemenként és ismétlésenként mennyivel haladtak előre?

II. Milyen hibákkal folyt a tanulás, milyen a hibák eloszlása a tanulás egyes szakaszaiban?

III. Kísérlet a tanulás intenzitásának meghatározására matematikai-statisztikai módszerrel, ahol az ismétlések és hibák, valamint a gyakorlatok együttesen szerepelnek.

A gimnasztikai mozgástanulás szerkezetét először kvalitatív módszerekkel igyekeztünk megközelíteni. Ide tartozik a tanulási és hibagörbék grafikus felírásának a módja, majd értelmezése. A tanulási görbék módszere a tanulás pozitív oldalát ragadja meg, tehát, hogy milyen eredmények születnek a tanulás folyamatában. Ezzel szemben a hibagörbék módszere a negatív oldalt emeli ki, és a tanulás során fellépő hiányosságokkal jellemzi a tanulást. A tanulás dinamikája úgy írható le leginkább, ha mindkét módszert alkalmazzuk.

I. A tanulási görbék felírásánál a verbális tanulás vizsgálatánál alkalmazott módot használtuk, vagyis a megtanult mozgáselemek számát az ismétlések függvényében rögzítettük. Az abszcisszán az ismétlések számát, az ordinátán a megtanult mozgáselemek számát tüntettük fel. Miután a tanulók összesen 120 gyakorlatot tanultak meg, ugyanannyi tanulási görbét szerkesztettünk. A grafikus ábrázolás lehetővé teszi a tanulási görbék lefutásának tanulmányozását.

Mindenekelőtt nagy eltérés tapasztalható az ismétlések száma és a megtanulás között:

Az 1. ismétlésre megtanulták a gyakorlatok 5%-át

A 2. ismétlésre megtanulták a gyakorlatok 24,1%-át

A 3. ismétlésre megtanulták a gyakorlatok 28,3%-át

A 4. ismétlésre megtanulták a gyakorlatok 20,8%-át

Az 5. ismétlésre megtanulták a gyakorlatok 11,6%-át

A 6. ismétlésre megtanulták a gyakorlatok 6,6%-át

A 7. ismétlésre megtanulták a gyakorlatok 3,3%-át.

A 8. ismétlésre már nem volt szüksége senkinek sem. A legtöbben a 2., 3. és 4. ismétlésre végezték el, vagyis a gyakorlatok 73,2%-át tanulták meg ennyi ismétléssel.

Különbségek mutatkoznak olyan szempontból is, hogy a tanulás súlypontja, vagyis a legtöbb mozgáselem megtanulása a tanulási folyamat első, középső vagy utolsó harmadára esik. A kérdést úgy döntöttük el, hogy az elsajátított elemek száma melyik harmadban volt a legmagasabb. A görbék lefutásának százalékos megoszlása a következő *(3. ábra)*:

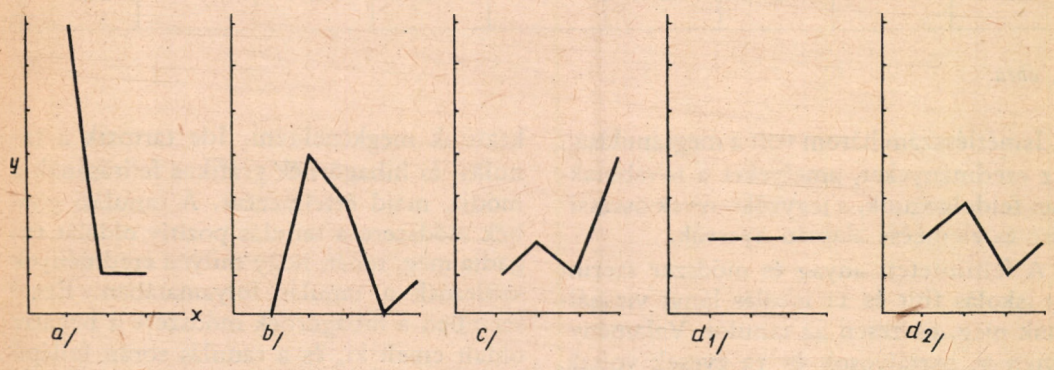
a) Az első harmadra esik a tanulás súlypontja: 62,5%

b) A középső harmadra esik a tanulás súlypontja: 13,3%

c) Az utolsó harmadra esik a tanulás súlypontja: 11,6%

d) Egyenletes az eloszlás, nincs jellegzetessége: 12,5%

3. ábra

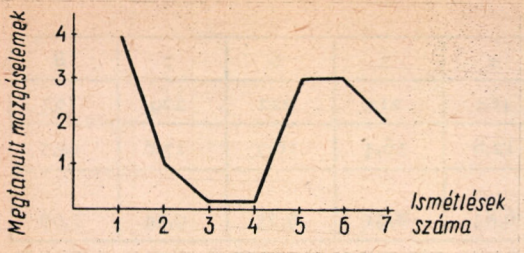


Jellegzetes tanulási görbék a megtanult elemek (y) és a párosával összevont ütemek (x) függvényében.

A tanulási görbék lefutása tehát nem egységes. Bár az első harmadra eső tanulás túlnyomó többségben fordul elő (62,5%), a középső (13,3%) és az utolsó (11,6%) harmadra esők sem hanyagolhatók el. Ezenkívül az esetek egy részénél nem állapítható meg jellemző vonás akkor, amikor valamennyi harmadban megközelítőleg azonos mennyiségű anyagot tanulnak meg (12,5%). Mindezeket összevetve a verbális tanulás lefutásával bizonyos hasonlóságot találunk. Vagyis az első szakaszban történik a legnagyobb előrehaladás a bevésésben, és ezután már lassabban haladnak a teljes megtanulásig. MILLER D. (9) a mozgástanulás vizsgálatánál szintén gyors kezdeti fejlődésről számol be. A gyors haladást az új iránti vonzalomnak tulajdonítja.

Véleményünk szerint ehhez még hozzájárulhat a mozgáselemek közt fellépő gátlás, jelen esetben proaktív gátlás, esetleg fáradási tényezők.

A fent bemutatott tanulási görbéken belül még nagyon sok variáció fordul elő. Ezek azt mutatják, hogy a tanulási folyamat nem halad egyenletesen, hanem kitérésekkel; megállásokkal; visszaesésekkel és fellendülésekkel tarkított. Ezek az ingadozások a tanulási görbében a következőképpen írhatók le *(4. ábra)*:



4. ábra

A görbe feltünteti, hogy az egyes ismétlések alatt hány új mozgáselemet tanult meg a kísérleti személy. Megállapítható hogy a görbe első harmadában történt a legtöbb mozgáselem elsajátítása. Két ütemen keresztül összesen öt. A görbe közepén tipikus esetet találunk a platóra vagyis két ütemen keresztül egyetlen új elemet sem tanul meg. Utána viszont fellendülésről lehet beszélni, ahol eléri a lehetséges nyolc mozgáselem bevésését. A tanulás azonban nem áll meg, hanem tovább folytatódik. Közben ugyanis egyes elemeket elfelejtett, és ezek újratanulására került sor. A felejtés valószínűleg a jelzett megállás ideje alatt jött létre, vagyis a kapcsolatok széthullottak. Végül is a szükséges nyolc mozgáselem helyett 13-at tanult meg. Különbségükből kifejezhető az újratanulás mértéke, ami: 5. A szóban forgó gyakorlat megtanulásának kritériumát végül is a hetedik ismétlésre elérte, a tanuló a gyakorlatot folyamatosan, hiba nélkül bemutatta.

További kérdés, hogy tartalmi szempontból a mozgássor melyik részét tanulják meg először a tanulók, és mit a továbbiakban. Az eredményeket itt is együttesen vesszük figyelembe. Módszerünkkel kimutatjuk, hogy az egyes ütemeket hányadik ismétlésre tanulják meg a tanulók. E célból minden ütemben megfigyeltük a sorrendi gyakoriságot, és ezeket összegeztük. Minél kisebb az így kapott pontszám, annál előbb tanulták meg a tanulók. Az ütemenkénti tanulási sorrend a következő:

1. táblázat

Ütem:	1	2	3	4	5	6	7	8
Pontszám:	150	157	171	193	215	221	200	257
Sorrend:	I	II	III	IV	VI	VII	V	VIII

Tehát a tanulás folyamán először a gyakorlat első felét tanulják meg és ezután a következő részeket, de sorrend nélkül. Az utolsó ütem mindig a legvégére marad. Ezek az adatok részben megegyeznek, részben ellentmondanak az irodalmi adatoknak. CRATTY (3) egyetemi hallgatókat két csoportra osztott, akiknek labirintust kellett megtanulniuk bekötött szemmel. A két csoport a labirintus ellentétes végéről kezdte a tanulást. Eredmény: A nehézségi foktól függetlenül, mindkét csoport először az útvesztő első felét, utána pedig a második felét tanulta meg. Ugyanaz a szerző egy rövidebb és egy hosszabb labirintust futtatott. A tanulás sorrendje itt az volt, hogy először az első részét, azután a végét, és utoljára a közepét tanulták meg. Az utóbbi sorrendnek saját eredményeink ellentmondanak, azaz a végét tanulták meg utoljára a tanulók. Valószínű, hogy a különbség a feladat különbözőségéből adódik.

Ugyanis az útvesztő tanulásánál döntően lokomóciós, a gimnasztikai mozgástanulásnál pedig manipulációs mozgástevékenység szerepel.

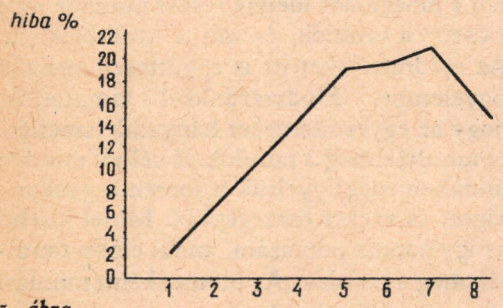
II. A gimnasztikai mozgástanulás vizsgálatának másik szempontja a hibák elemzése volt. Az elemzés során a hibák összegezésével és ütemenkénti megoszlásával, a hibagörbék felrajzolásával és ezek értelmezésével foglalkoztunk.

A mozgástanulás során a hibák ütemenként a következőképpen fordultak elő:

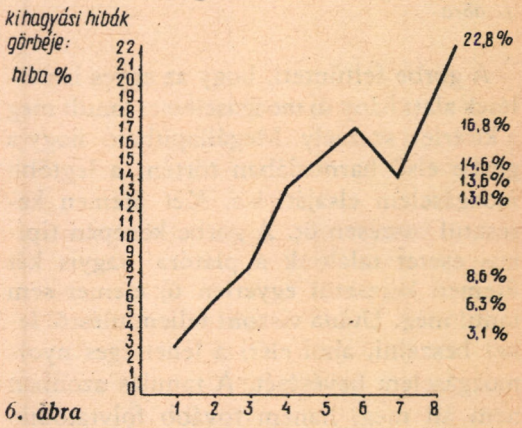
2. táblázat

Ütemek:	1	2	3	4	5	6	7	8
Abszolút szám	50	100	136	164	214	222	229	192
%-ban:	3,2	7,6	10,4	12,6	16,4	16,7	17,6	14,7
Hibaátlag 1 főre:	2,08	4,16	5,6	6,83	8,91	9,25	9,54	8,00

A hibák ütemenkénti előfordulását %-ban a hibagörbén is feltüntetjük *(5. ábra)*:



5. ábra



6. ábra

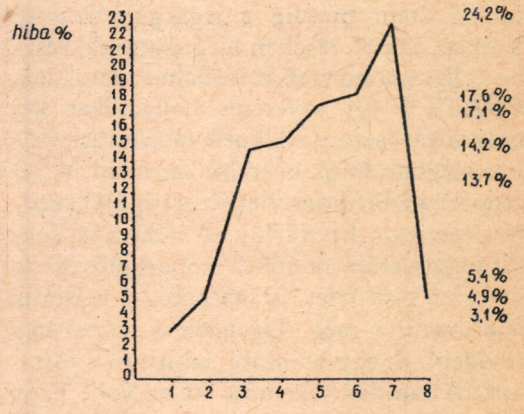
Az egy főre jutó hibaátlag ütemenkénti gyakorisága a fenti görbével teljesen megegyező lefutású.

A hibák száma csaknem egyenletesen emelkedik, és a maximumot az 5., 6., 7. ütemekben éri el. Az utolsó ütemben a hibák száma csökken.

A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy miként oszlanak meg a hibák különböző hibafajtákra, és ezek ütemenként hogyan változnak. Megkülönböztetünk kihagyási hibákat, amidőn a mozgáselemek megragadása nem sikerült a tanulónak; sorrendi hibákat, vagyis nem megfelelő egymásutánságban végezte a gyakorlatot; a mozgáselemek módosítását vagy más, nem exponált mozdulat végzését; és végül a szükségtelen ismétlések hibáját *(6. ábra)*.

A kihagyás a legalapvetőbb hiba. Azt jelenti, hogy az inger-reakció kapcsolat nem jön létre. A hibák a tanulásban való előrehaladásban nőnek. A hibák oka lehet az emlékezeti kihagyás, vagy pedig az ingersorozat hatására létrejött gátló effektus. Figyelemre méltó, hogy a kihagyási hiba az utolsó mozgáselemnél volt a legmagasabb, amely tulajdonképpen a legelső megismétlése volt. Az azt megelőző mozgáselemek azonban olyan hatást fejtettek ki, amely a tanulókban a bizonytalanság érzését keltették, és kihagyási hibához vezettek. Ezt a hatást proaktív gátlásnak fogjuk fel.

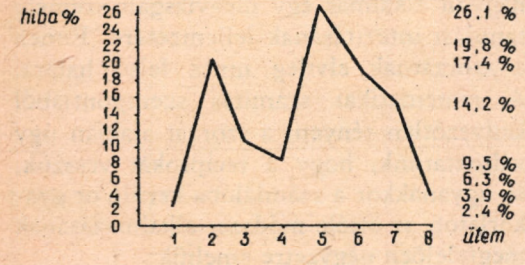
A sorrendi hibákat szintén az ütemek függvényében tüntetjük fel *(7. ábra)*:



7. ábra

A gyakorlat megtanulása sorrendiséget követel. Tehát nem elég a mozgáselemeket reprodukálni, hanem megfelelő egymásutánban kell végrehajtani. Akkor kapcsolódnak egymáshoz folyamatosan, ha az egyik mozdulat befejezése kiváltja a következőt. Mindenesetre ez még nem automatikus, nem sztereotíp, mert az egymást követő mozdulatok figyelmet igényelnek, de a kialakuló asszociációs sor a dinamikus sztereotíp kialakulásának gyorsaságára és irányára mutat. Legkevesebb sorrendi hiba az 1., 2. és az utolsó ütemben található. A hibák a gyakorlat középső részén emelkedő tendenciát mutatnak. A tanulók az ismert gimnasztikai mozgássorok tanulásánál a sorrendet a legkisebb hibaszámmal a gyakorlat elején és végén tanulják meg.

Az exponált gyakorlatokban előfordul olyan hiba is, hogy a tanulandó mozgáselemeket módosítják (moduláció) vagy egészen más, nem exponált mozdulatokat is végeznek (konfabuláció). Ezeket együtt értékeltük, és százalékos eloszlásuk ütemenként a következőt mutatja: Modulált és konfabulált hibák *(8. ábra)*:

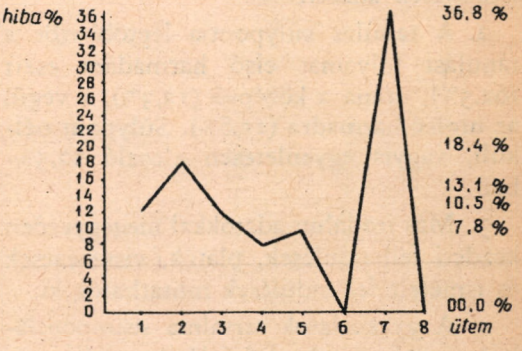


8. ábra

A szóban forgó hibák ismét két tényezőre vezethetők vissza, mégpedig az appercepcióra és az interferencia jelenségekre. A hibás appercepció mindenütt egyenlő mértékben előfordulhat, mivel az észrevevés feltételei és körülményei minden ütemnél azonosak. Így tehát a hibagörbe egyenlőtlenségeit az interferencia jelenségek okozhatják. A hibáknak két halmozódási szakaszát láthatjuk, amelyek a gyakorlatban úgy jelentkeztek, hogy oda nem való mozgáselemeket produkáltak a tanulók.

Ezek szerint a hibák halmozódása a proaktív gátlás és a retroakció együttes hatására jött létre.

Végül elkülönítünk ún. ismétléses hibákat is, amelyek a helyesen végrehajtott mozgáselemek szükségtelen ismétléséből állnak. Ezeket mozgás-sztereotípiának nevezhetjük *(9. ábra)*:



9. ábra

A tanulók ebben az esetben egy-egy mozgáselemnél megtapadtak, és motoros ismétléses hibát követtek el. Általában kétszeri ismétlődés fordult elő.

Mindezek a hibák nem egyformán fordulnak elő a mozgástanulás során. A tárgyalt hibafajtákat összegezve a következő megoszlást mutatják:

3. táblázat

	Kihagyási h.	Sorrendi h.	Módosítási h.	Ismétlések
Hibaszám	730	408	126	38
Összes hiba %-ában	56,0%	31,3%	9,6%	2,9%

Tehát a hibáknak több mint a fele a kihagyásokból származik, ezután következnek a sorrend ellen elkövetett hibák, majd a módosításokból keletkezők. A felesleges ismétlődésből létrejövő hibák csak kis százalékban szerepelnek.

Összefoglalva, a tanulási és hibagörbék módszere alkalmas a gimnasztikai mozgástanulás vizsgálatára. Előbbi az előrehaladás mértékéről, utóbbi a tanulás közben fellépő negatív vonásokról tájékoztat. A grafikus módszer tehát két oldalról jellemzi a már ismert mozgáselemekből álló gyakorlatsorok tanulásának dinamikáját. Eredmények a következők:

1. A nyolcütemű gyakorlatok megtanulásához 2—4 ismétlésszámra volt szükség a gyakorlatok 73,2%-ában. A fennmaradó gyakorlatok megoszlanak a nagyobb számú ismétlések között.

2. A tanulás súlypontja legtöbbször a tanulási folyamat első harmadára esett (62,5%), utána a középső (13,3%), s végül az utolsó harmadra (11,6%). Súlypont nélküli, vagyis egyenletesen eloszló 12,5%-ban.

3. Más irodalmi adatokkal megegyezően kezdeti fellendülések, platók, visszaesések és ismételt fellendülések mutathatók ki.

4. A gyakorlatok tartalma szempontjából a gyakorlatok első felét tanulják meg először, mégpedig helyes sorrendben, és utána a második felét sorrend nélkül. A gyakorlatok közepét előbb tanulják meg, mint a végét.

5. A gyakorlás közben elkövetett hibák száma ütemről ütemre emelkedik, és csak az utolsó ütemben esik vissza.

6. A hibafajták előfordulásának sorrendje: kihagyási hibák (56,0%), sorrendi hibák (31,3%), módosítási hibák (9,6%) és ismétléses hibák (2,9%).

7. A hibagörbék lefutása hibafajtánként más és más, alakjukban felfedezhető az interferencia jelenségek hatása.

III. Az adatok elemzésének harmadik szempontja a mozgástanulás során nyert adatok együttes feldolgozása matematikai-statisztikai módszerekkel. Az eddigiek szerint ugyanis nem lehet eldönteni, hogy ki tanulja meg a gyakorlatokat a leggyorsabban és legkevesebb hibával.

Másképpen kifejezve eldöntendő a tanulás intenzitásának a kérdése. Szükséges tehát egy olyan mutatószám létrehozása, amely tartalmazza a jellemző adatokat, és megfelelően érzékeny a különbségek kimutatására. Ilyen módon alkalmas lesz a sorrend eldöntésére is a mozgástanulás intenzitása, a tanulékonyság szempontjából.

Az egyes tanulóknál a tanulás intenzitását végső soron két tényező változása mutatja: egyrészt az ismétlések számának, másrészt a hibák számának változása. A két tényező dinamikája kifejezhető az egyes tanulók esetében a relatív gyakoriságokkal:

$$A)\ \frac{\text{ismétlések száma}}{\text{gyakorlatok száma}} = \frac{F}{G},$$

$$B)\ \frac{\text{hibák száma}}{\text{gyakorlatok száma}} = \frac{H}{G}.$$

A kettő szorzataként kapott számérték nagyon alkalmas egy megvizsgált személy tanulási intezitásának jellemzésére. Ennek a szorzatnak elvileg nincs felső határa. A matematikai számítás szempontjából kedvezőtlen tényen, a szorzat alakján úgy változtatunk, hogy a reciprokát vesszük, és ugyanakkor a számlálóba kerülő öt gyakorlatot, az ötféle módszer alkalmazásának megfelelően négyzetre emeljük:

$$C)\ \frac{(\text{gyakorlatok száma})^2}{\text{ismétlések száma} \cdot \text{hibák száma}} = \frac{G}{I \cdot H}.$$

(Folytatjuk)

Oktatási – nevelési tapasztalataink a testneveléstagozatos osztályokban

BALI ISTVÁNNÉ

Sokféleképpen és sokszor megfogalmazott igény az iskolával, pedagógusokkal szemben, hogy a holnap felnőtteit, társadalmunk fejlettebb fokának állampolgárait nagy felelősséggel, hozzáértéssel képezzük. Igény tehát, hogy a személyiség kibontakozásának maximumát tegye lehetővé az iskola.

Ennek érdekében számtalan javaslat, elképzelés, oktatási reform vagy módosítás látott napvilágot. A minket érintő legfontosabb az 1969—70-es tanév elején testnevelés- és szakosított tantervű osztályok szervezéséről szóló határozat. Emlékszem, mint közvetett szemlélőt, a kérdés akkor is foglalkoztatott egészséges újszerűsége miatt.

Iskolánkban felső tagozatban az akkor még 4-4 párhuzamos osztályból a „D" jelzésű orosz tagozatos volt. Alsó tagozatban pedig már csak 3 párhuzamos osztályt tudtunk szervezni.

Az első, harmadik—ötödik osztályban induló testnevelés tagozatos osztályok szervezését-kialakítását zavarta a 3.-ban induló orosz tagozat, 5.-ben pedig az a tény, hogy minőségileg gyengébb anyagból lehetett választani. Gondolom, hasonló gondok máshol is előfordultak, s akadnak ma is. Ezek az objektív tényezők talán nehezítették munkánkat, a szubjektív hatók azonban feltétlenül kedvezőek voltak. Elsősorban a kartársak szilárd hite, meggyőződése volt jelentős. A testnevelés tagozat népszerűsége egyre nő a mi lakóterületünkön is. A társadalmi-gazdasági, a technikai fejlődés s ennek következtében a szabad idő növekedése magától értetődően termeli azon igényt, hogy a szabad idő sokoldalúbb, hasznosabb kihasználásához adjon közvetlen segítséget az iskola is. A tagozat óraterve, az órán kívüli foglalkozások kihasználtsága meg is hozta a kellő eredményt általánosságban az évek folyamán. A testnevelés tagozatos tanulók szemmel láthatóan fejlettebb fizikai alkatúakká váltak, mint hasonló korú társaik. Pedagógustársaimat s magamat is az foglalkoztatott, van-e szélesebb körű eredmény is, hiszen „minden oktatási-nevelési tevékenység csak annyiban válik érdekessé és hasznossá, amennyiben az egyetemes cél — a sokoldalúan fejlett személyiség — szolgálatában áll, és ennek elérését előmozdítja". Igaz-e, vizsgálódtunk, hogy a célirányos, céltudatos testi nevelést szoros szálak fűzik a nevelés többi feladatához? Az értelmi neveléshez egyértelműen erős és kölcsönös kapcsolat fűzi. Úgy érzem, ezt bizonyítani tudom.

Egyet emelek ki még csupán — az esztétikai neveléssel való kapcsolatát, amelynek kihasználása nálunk az utóbbi években valósul meg, elsősorban a második, harmadik, negyedik osztályokban. Ünnepélyeink színvonalas, esztétikus megrendezésére gondolok. Vizsgálódásaink tehát a következő szempontokhoz kapcsolódnak:

1. A tanulók magatartása órán — szünetben — iskolai környezetben.
2. Figyelmük, koncentrálóképességük testnevelő órák előtt, után, óra alatti aktivitásuk.
3. Tanulásuk hatékonysága — elfoglaltság — szorgalom.
4. Néhány közösségi vonás.

Az alsó tagozatban az osztálylétszámok 22—26 között mozognak. Magatartásuk jellemzője: élénkség, mozgékonyság szabad időben. Órák alatt jókedv — aktivitás, helyes irányítással igen nagy munkabírás.

Vállalkozó természetűek, a kisdobosmunkát, gyűjtést, szereplést nagyon szeretik.

Általában pontosak, sőt korábban érkezők. Óraközi szünetekben éppen mozgásigényük miatt többet ugrálnak, szaladgálnak az udvaron; a folyosón azonban (való-

színűleg a szabályismeret miatt) rendesek. Cselekedeteikben önállóak, kezdeményezők. Magatartási átlaguk 3,8—4,2 között váltakozik.

Elméleti órákon a 2—3—4. osztályban figyelmük tartósabb, mint hasonló korú társaiké. Ez különösen igaz, ha a testnevelés 3. vagy 4. óra, s utána olvasás vagy fogalmazás következik.

Az 1. osztályosok reggel (3/4 8-kor kezdünk) álmosak, szétszórtak még. Őket az első órában tartott testnevelés ébresztette a téli napokban.

A 3—4. testnevelés tagozatos osztályban tantárgycsoportos oktatási kísérlet is folyik. Tanítóik tapasztalatai kedvezőek.

Számtan 3—4. osztály (Rejtő Endréné): „Tapasztalataim szerint a testnevelés tagozatos tanulók figyelme tartósabb, huzamosabb ideig képesek összpontosítani, aktivitásuk sokkal jobb, mint a párhuzamos „a" vagy „c" osztályokban. (A „c" osztály orosz tagozatos.)

A 4/b osztályban felmérést végzett a kartársnő egy olyan számtanórán, amelyet testnevelés előz meg. A maximális 20 pontot 9 tanuló érte el. A megoldás százalékos értéke 79%. Hasonló jellegű feladatokkal megismételte a mérését olyan napon, amikor a számtanórát 2 anyanyelvi óra előzi meg. A maximális pontszámot 4 tanuló érte el, s a megoldás 61%-os.

Megállapítás, hogy a logikus gondolkodás, pontosság sokkal jellemzőbb a testi felfrissülés után.

Az időnyereség 2—5 perc a mérések szerint a szöveges feladatok esetében, valamint a szóbeli feladatmegoldásban.

Nyelvtan—fogalmazás 3—4. osztály (Pichler Szabolcsné)

A 4. osztályban megfigyelte a kartársnő, hogy a szóbeli fogalmazás összehasonlíthatatlanul színesebb, jobb lett a testnevelésóra utáni órában, mint más napon, amikor negyedik órában kellett fogalmazniuk, — s csak az 5. a testnevelésóra.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy koncentrálóképességüket, figyelemmegosztó képességüket általában dicsérhetjük. Matematika-, nyelvtanórákon könnyen felismerik az összefüggéseket, variációkat. Szöveges feladatok logikai menetét könnyen megértik, maguk is képesek ilyenek megfogalmazására. Már első osztályosok is (saját szinten) az óra eseményeiből, környezetük tárgyaiból elvonatkoztatni képesek.

A testnevelésóra utáni munkabírásuk, teljesítményük lényegesen magasabb. Az első osztályban megfigyeltük, hogy a testnevelés utáni számtanórában készített feladatlapok átlag 4 perccel hamarabb készülnek el, s az eredmény 0,2-vel jobb volt.

Olvasásórán az időnyereség 2 perc, a minőség: 0,3 javulás; a feladatlap megoldásában, szóban nagyobb érdeklődést mutattak, több volt a mondanivalójuk.

A 2—3—4. osztályokban végzett megfigyeléseink szerint az aktivitás intezitása legjobb közvetlen a testnevelést követő 3. órában (tehát 2. óra a testnevelés). Az aktivitás 75—80%-os volt. *Próbaképpen mértük* a 4. órai testnevelést megelőző órát és a 4. órában tartott nyelvtanórát, amikor a testnevelés a 2. óra volt.

Az aktivitás ez esetben csupán 60, illetve 50%-os volt. Általános tehát a szellemi frissesség, koncentrálóképesség szélesedése, az aktivitás, teljesítőképesség fokozódása a testnevelésórák után.

Felső tagozatban az 5. és 6. osztály általános magatartási jellemzői hasonlítanak az alsó tagozathoz: mozgékonyság, játékosság, élénkség. Az 5. osztályosok tevékenységükben gyorsak (füzet, ceruza, egyéb eszközök elővétele, elrakása).

Szünetekben élénkek, hangosak, zajosak, játékosak. Figyelmeztetésre azonban gyorsan reagálnak. Határozott fellépéssel, következetességgel lehet eredményesen nevelni őket.

Az orosz tagozatú osztályokkal összehasonlítva — órák alatti magatartásukban — viselkedésben nem tapasztaltunk eltérést, szünetben élénkebbek, lobbanékonyabbak. Az 5/b osztály osztályfőnöke kiemeli osztályának életkori sajátosságától eltérő reális ítélőképességét, őszinteségét s a már említett önállóságot is.

Órán kívüli tevékenységet szívesen vállalnak, társadalmi munkában a 6/b osztály már figyelemre méltó eredményt ért el. Az osztályfőnök érdeklődése megszabja a gyerekek tevékenységét, szakköri érdeklődését. Pl. az 5/b órán és sporton kívüli elfoglaltsága humán jellegű, a 6/b osztályé az iskola honvédelmi szakkörében telik el. Magatartásuk átlaga 3,9—4,0.

E két évfolyam tanulói közül sokan az iskola énekkarában is szerepelnek, cáfolva egy ismert másik (vélt) ellentmondást.

Azok a tanulók, akik a testnevelés foglalkozásain jó vagy igen jó eredményeket érnek el, más órákon is aktívak, gyorsak, ügyesek.

Az 5/b osztály általában igen aktív az órákon. Matematikából kísérleti osztály (Forrainé-féle módszertani kísérlet).

Szándékosan választottuk matematikakísérlethez éppen a testnevelés tagozatos osztályt. A negyedik osztályban 3,0 volt az átlaguk, a kísérlet tehát túlterhelést nem okozott.

Kombinatív készségük fejlettebb, mint az orosz tagozatos vagy normálosztályos évfolyamosoké. A feladatok megoldásában gyorsabbak, pontosabbak. A problematikus feladatokat szeretik, a problémaadó gondolkodás örömet jelent náluk.

A tanulók munkabírása általában jó. A szaktanár véleménye szerint aktivitásuk általában 65—70% között mozog testnevelésóra után is. Az aktivitás legmagasabbra az óra második harmadában ér.

Tanári kérdésre jól reagálnak, bátran jelentkeznek, közepes nehézségű kérdésre 28 tanulóból 20—22, nehéz kérdésnél 14—17 a jelentkező. Önálló munkában gyors gondolkodásról győznek meg.

Általános vélemény, hogy a *figyelem* tartósabb, erősebb a testnevelés tagozatos osztályokban. Alsó tagozaton 6—8 perccel, felsőben 10—12 perccel tovább képesek figyelmüket összpontosítani, az órában aktívan tevékenykedni.

Nagyon befolyásolja természetesen figyelmük tartósságát a motiváció és a módszer. Igényesebbek a motivációt illetően, a perspektívák, értékelések és jutalmazások számukra hatásosak.

Koncentrálóképességük lényegesen fejlettebb, mint hasonló korú társaiké. A tantárgyi és tantárgyak közötti koncentráció egyaránt evidens számukra.

Felső tagozatban oktatási eredményekben általában az a sorrend, hogy orosz tagozat, testnevelés tagozat, normál osztály. Az orosz és a testnevelés tagozat között 0,8 és 1,0 az átlag különbség, a testnevelés és a normál között 0,4 és 1,0.

Az alsó tagozatban csökken az orosz és a testnevelés tagozat közötti különbség: 0,4—0,3. A testnevelő és a normál osztály között ez 0,7—1,3-ra nő.

Közösségi magatartásban pedig egyértelműen a testnevelés tagozatok vezetnek. Régi gondunk, hogy az orosz tagozatos osztályok válogatott képességű tanulói irigyek egymásra, kicsi a használható közösségi mag, a nehezebb anyagi körülmények között élő vagy gyengébb tanuló peremre kerül, társtalanná válik. Ebből olyan gátlásosság következett pl. órákon, hogy csak akkor jelentkeznek, ha „biztosra mehetnek", rosszat mondani szégyen szerintük, nem is vállalják.

A sportoló gyermek viszont kiskorában megszokta, hogy állandóan kockáztat, próbálkozik, s általában kollektív teljesítményben számolnak. Náluk — nagyon helyesen — nem szégyen a melléfogás. Megtanulnak többet kihozni magukból, ha a csapat érdeke kívánja, a verseny szükségessé teszi. Nagyon reálisak mind az önértékelésben, mind pedig társaik teljesítményeinek elbírálásában. Gyakorlások, számonkérések alkalmával szurkolnak egymásért, közösen örülnek. Általános emberi magatartásuk természetesebb, eszköztelenebb. S talán még egy: játékosabbak, kevéssé „felnőtteskedők", mint évfolyamtársaik — ez még 8. osztályosoknál is szembetűnő volt.

A testnevelési tagozatosak tanulásának hatékonyságát elfoglaltságuk tükrében vizsgáltuk.

A délutáni edzéseken, szakkörökön s egyéb órákon eltöltött időt és tanulási időt

összeadva érdekes képet kapunk. Erről a számok beszélnek először. Jó ezt a táblázatot a tanulmányi eredményekkel együtt nézni.

A tehetséges gyerekek elfoglaltsága természetesen több, ugyanakkor az ő tanulmányi eredményük is jó vagy jeles általában. A második osztálytól belépő edzésekre a tanulók 53%-a jár. Szakkörre, tanfolyamra 21%. Az átlagos tanulási idő 1—2 óra. A rövid tanulási idő hatékonyabbá teszi munkájukat. Ezt a tempót igénylik a tanítási órákon is.

Lényegkiemelésük erősebb — erre kellett szoktatniuk önmagukat.

Felmérésünk mellékletei az 1972—73-as tanév félévi és év végi tantárgyi és tanulmányi átlagait — s a tanulók elfoglaltságát mutatják.

1972—73. Alsó tagozat félévkor

Osztály	Számtan	Írás	Olvasás	Orosz	Testnevelés	Tan. átlag
2/a	3,0	3,0	3,9	—	4,4	3,6
2/b	*4,0*	*3,9*	*4,3*	—	*4,6*	*4,2*
2/c	3,3	3,4	3,6	—	4,2	3,6
3/a	2,4	2,7	2,8	—	4,0	2,8
3/b	*3,6*	*3,5*	*4,4*	—	*4,6*	*3,9*
3/c	3,4	4,1	4,5	—	4,5	4,0
4/a	3,0	2,8	3,2	—	3,2	3,0
4/b	*3,1*	*3,3*	*3,6*	—	*4,4*	*3,7*
4/c	3,8	3,9	4,4	3,8	4,1	4,0

1972—73. Alsó tagozat év végén

Osztályok	Számtan	Írás	Olvasás	Orosz	Testnevelés	Tan. átlag
1/a	4,0	3,3	4,0	—	3,7	3,8
1/b	*4,3*	*3,9*	*4,5*	—	*4,1*	*4,2*
1/c	4,3	3,4	4,0	—	4,5	4,0
2/a	2,9	3,3	3,5	—	4,3	3,4
2/b	*3,9*	*3,9*	*4,1*	—	*4,3*	*4,1*
2/c	3,3	3,4	3,9	—	3,7	3,6
3/a	2,7	3,2	3,0	—	3,0	2,8
3/b	*3,6*	*3,8*	*4,4*	—	*4,5*	*4,1*
3/c	3,9	4,3	4,5	3,9	4,6	4,2
4/a	2,8	3,2	3,2	—	3,5	3,0
4/b	*3,1*	*3,9*	*4,4*	—	*4,4*	*3,9*
4/c	3,7	4,0	4,2	3,8	3,7	3,8

1972—73. Felső tagozat félévkor

Osztályok	Magyar	Orosz	Tört.	Földr.	Élővilág	Fizika	Kémia	Számt.	Testnev.	Átlag
6/a	2,4	2,8	2,9	2,6	2,8	—	—	2,7	3,5	2,7
6/b	*2,7*	*3,6*	*3,1*	*3,0*	*3,4*	—	—	*3,1*	*4,2*	*3,2*
6/c	3,3	3,3	3,8	3,8	3,8	—	—	3,8	4,3	3,8
7/a	2,5	2,2	2,4	2,2	2,4	2,1	—	2,4	3,6	2,1
7/b	*2,6*	*3,1*	*2,6*	*2,9*	*3,3*	*2,5*	—	*3,0*	*3,7*	*3,0*
7/c	4,4	3,8	4,1	4,3	4,1	3,4	—	4,4	4,4	4,2
8/a	2,5	2,3	2,7	2,7	3,1	2,3	3,0	2,7	4,3	2,8
8/b	*2,8*	*3,3*	*3,0*	*2,9*	*3,0*	*2,6*	*2,8*	*2,8*	*4,4*	*3,2*
8/c	2,3	2,3	2,5	2,5	2,5	2,6	2,9	2,7	4,1	2,8
8/d	3,5	4,0	3,8	3,8	4,2	3,1	4,4	3,4	4,5	4,0

1972—73. Felső tagozat év végén

Osztályok	Magyar	Orosz	Tört.	Földr.	Élővilág	Fizika	Kémia	Számtan	Testnev.	Tan. átlag
5/a	2,6	2,5	2,7	2,6	2,5	—	—	2,8	3,7	2,9
5/b	*3,8*	*3,4*	*3,7*	*3,1*	*3,3*	—	—	*3,0*	*4,1*	*3,6*
5/c	3,7	3,7	3,4	3,2	3,5	—	—	3,0	4,1	3,5
6/a	2,3	2,7	2,8	2,6	2,9	2,4	—	2,6	3,5	2,8
6/b	*3,0*	*3,8*	*3,4*	*3,2*	*3,5*	*3,4*	—	*3,1*	*4,4*	*3,5*
6/c	3,5	3,5	3,8	3,7	3,8	3,5	—	3,9	4,2	3,7
7/a	2,6	2,4	2,5	2,5	2,2	2,5	2,5	2,5	3,9	2,6
7/b	*3,1*	*3,2*	*2,6*	*2,8*	*3,2*	*2,6*	*2,7*	*2,9*	*4,0*	*3,2*
7/c	4,4	4,0	4,0	4,1	4,2	3,9	4,1	4,2	4,5	4,2
8/a	2,7	2,5	3,0	2,6	2,9	2,6	2,7	2,7	4,3	3,1
8/b	*2,8*	*3,2*	*2,8*	*2,9*	*3,0*	*2,8*	*2,3*	*2,7*	*4,6*	*3,3*
8/c	2,7	2,5	2,9	2,7	2,5	2,7	3,1	2,7	4,0	3,0
8/d	4,0	4,0	4,3	4,2	4,3	3,7	4,4	3,2	4,2	4,2

Tanulók délutáni elfoglaltsága (heti)

Oszt.	Létszám	Sportolásra fordított idő/fő					Más iskolai elfoglaltság/fő		Tanulási idő (nap/óra) fő		
		Órán kívüli testnevelés	Edzésóra				Szakkör, tanfolyam	Úttörő (1 óra)	1	1—2	2—3
			2	4	6	7—8—10					
1/b	24	24 fő	—	—	4	—	—	24	10	10	4
2/b	22	22 fő	—	7	—	—	1	22	7	11	4
3/b	24	12 fő	1	6	—	—5—	11	24	6	12	6
4/b	26	—	1	9	3	—11—	3	26	6	15	5
5/b	28	—	2	2	3	6—6	17	28	6	17	5
6/b	27	—	2	5	8	4—6	15	27	8	13	6
7/b	28	—	2	—	3	3— —	11	27	8	18	2
8/b	25	—	2	4	2	2—2	5	25	10	11	4

Általában a *testnevelés tagozat* szerencsésebb minden más nyelvi tagozatnál. Talán sikerült bizonyítani, hogy az iskolában tekintélye, presztízse van ezen osztályainknak.

A jobb tanulmányi eredmény, magasabb neveltségi színvonal feltétlenül igazol. Most eltávozott 8. osztályunkból 3 tanuló a Komarov Gimnázium testnevelés tagozatán tanul tovább, az aktív, egyesületi sportolást pedig mindenki folytatja. Úgy érezzük, a testi nevelés sokszori *hangsúlyozása* mellett és előtt, ez a lehetőségadás feltétlenül a legszerencsésebb.

Egyes testi képességek funkcionális változásai úttörő-táborozás során

SZABÓ ZOLTÁN

Az önálló termelő, ellenőrző rendszerek, a korszerű közlekedési eszközök felszabadítják az emberi testet a nehéz munkavégzés alól. A munkagép szerepét betöltő emberi test feleslegessé válik (*Mittscherlich*, 1). Az emberi szervezet hihetetlen adaptációs készségénél fogva kétségtelenül alkalmazkodik a „könnyebb" munkafeltételekhez, csupán a szervezetet érő munkaterhekhez évezredeken át alkalmazkodott embert egy csapásra érik a tehermentesítések. Korunk embere — írja *Bock* (2) — olyan hegycsúcsokra jut fel játszi könnyedséggel, melyekre már felmászni képtelen. A civilizációs fejlődéssel járó alkalmazkodás (elpuhulás, fejlődési rendellenességek) kétségtelen jeleit ifjúságunk is magán viseli. *Arday László* egy belvárosi iskola tanulóinak testalkati elváltozásairól ír aggódó hangon (3). Az akcelerációs fejlődés negatív tendenciáit mutatta ki mérései során. Vizsgálataiból kitűnt, hogy a hossznövekedést nem követi a vázizomzat arányos növekedése.

A szabadidőző gyermek passzivitását mutatta ki *Merétei* (4). Iskolás korú gyermekeink 5%-a jár rendszeresen kirándulni, míg 15%-a sportol rendszeresen. *Róna Borbála* általános iskolás korú tanulók túlterhelését vizsgálta elsősorban pszichohigiénés szempontból (5). Idegélettani vizsgálatai objektív módon bizonyítják a testi aktivitás jótékony hatását az iskolai tanulmányi tevékenység szempontjából. A civilizációs „elpuhulás" ijesztő adatait tárja fel *Wischmann* (6). Az elmúlt esztendőben az NSZK sorkötelés ifjainak 26%-a nem felelt meg a sorozáson. Wischmann a továbbiakban *Nöcker* kutatásaira utal, e szerint ijesztő méreteket öltenek a tartáshibák, valamint a 30 éven aluliak szívinfarktusai, mely jelenség — ilyen fiatal korban — ismeretlen volt atyáink előtt.

A hazai és a külföldi kutatók munkáiból kitűnik, hogy a civilizációs fejlődés az ifjúság egészségét is veszélyezteti. Az egészséges életmódhoz való szoktatás, a jótékony testi tevékenység iránti igény kialakítása iskolás korban történik. A társadalom igénye és ereje dönti el, hogy milyen mértékben képes ifjúságunk egészséges életszemléletét kialakítani, mely az egészséges élet utáni vágyon kívül aktivitással is párosul, mely képessé teszi fiataljainkat — további életük során — az önálló, hasznos testedzésre.

Az általános iskolás életkor a legkedvezőbb időszak a fejlődést befolyásoló külső tényezők — társadalmi, természeti, környezeti és egyéb — tervszerű hatásának kezdetét illetően (*Nádori* 7). Egy életre szóló természetes, egészséges életszemlélet alapjait építhetjük fel tervszerű nevelői tevékenységgel. Az úttörőmozgalom szervezeti keretei, az életkori sajátosságoknak leginkább megfelelő romantikus, játékos módszerei kézenfekvő lehetőségeket biztosítanak. A mozgalom tömegszervezeti jellegéből adódóan az úttörő, kisdobos korú gyermekek mindegyikére gyakorolható hatás. Könnyen felismerhető a mozgalom hézagpótló szerepe, ugyanis éppen azokra a gyermekekre képes hatni, akik bizonyos minőségi sporttevékenységtől objektív okoknál fogva elesnek; éppen azokra, akiknek a legnagyobb szükségük van a testedzésre. A következőkben egy nyári úttörőtáborozás során elért funkcionális változásokat vizsgáljuk meg.

Kérdésfeltevés

Az általános iskolás gyermekek — az úttörőmozgalom keretében — nyári és téli táborozásokon vehetnek részt. Egy

táborozás során új, az otthoni életkörülményeket tekintve talán nehezebb életfeltételek közé kerülnek a táborozók. Az iskolai oktató-nevelő tevékenység módszereitől eltérő módon valósíthatók meg nevelési célkitűzéseink. Az úttörőtáborok jellegéből adódóan a résztvevők effektív fizikai elfoglaltsága nagyobb, mint a tanév folyamán — csomagszállítás, mosogatás, sátorverés, ételhordás, csónakmosás, sportversenyek, szabadtéri játékok, portyák — hozzátartoznak a jó táborozáshoz.

A megváltozott életkörülmények, a sátorélet, a sokféle játékos sporttevékenység — valamennyi táborozóra ható — hatásait kívántuk egzakt módon regisztrálni abból a célból, hogy következtetéseket vonhassunk le egy átlagos úttörőtáborozás funkcionális hatását illetően.

Törekvésünket különösen NDK-beli kutatók megállapításai támasztották alá: *Buggel* (8) szerint növelhetjük a tervszerű szabadidő-mozgalom segítségével ifjúságunk munka- és életkedvét, szükségesnek tartja az üdülési sport rendszeres hatáskutatását. *Schreiter* (9) szintén elemző-, kutatótevékenységre serkent az iskolán kívüli sporttevékenységet illetően. Hazai szerzők közül *Nemessuri* (10) kifejezetten utal az úttörőmozgalom jelentőségére az iskolán kívüli sporttevékenység szempontjából.

Vizsgálati módszerek

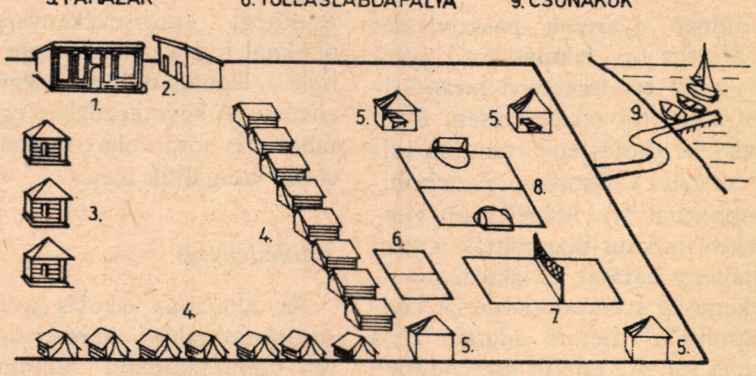
A Budapest XII. kerületi Tanács balatonszántódi központi úttörőtáborában 10 napos táborozás során 72 gyermek (39 leány, 33 fiú, 8—14 év közöttiek) láb-, karerejének, valamint állóképességének funkcionális változásait vizsgáltuk.

A méréseket a táborozás első és utolsó napján, délelőtt, ugyanazon a helyen, ugyanazok a személyek végezték. Az alábbi három mérést végeztük:

1. Mellső fekvőtámaszban karhajlítás (kifáradásig).
2. Váltott lábbal való folyamatos 6-os ugrás (sorozatugrás).
3. A tábori kézilabdapálya kapuinak 4-szeri megkerülése.

A táborozás során szándékosan nem edzettük tervszerűen a fenti számok teljesítésére a gyermekeket, a felsorolt funkciók változásaiból ugyanis a táborozás általános hatásait kívántuk megállapítani. A tábor megnyitása alkalmával azonban felkeltettük a táborozók érdeklődését a sporttevékenységek iránt. Megteremtettük a teljesítménynövelés lélektani feltételeit (*Büchler* 11). „Az olimpia lángjai" című úttörőakciót választottuk a tábor mottójául. Fényképeket közöltünk a müncheni játékok színhelyéről. Összehasonlítottuk tábo-

1. ábra



runkat az olimpiai edzőtáborral, és felszólítottuk a táborozókat, hogy képzeljék magukat az olimpiára készülők helyébe. Amint megfigyeltük, a sporttevékenység kielégülést, feszültségoldódást jelentett a gyermekek számára.

Az igen jól felszerelt táborban *(1. ábra)* 8 személyes sátrakban laktak a táborozók, faházakban étkeztek. Az ételhordást, mosogatást, kiszolgálást maguk végezték.

A napirend reggel kiadós futással és 15 perces gimnasztikával kezdődött. A kora délelőtti órákban nevelői előadókkal a Balaton vízrajzi, földrajzi, történelmi, képzőművészeti, irodalmi anyagával ismerkedtek a táborozók, egy alkalommal vízrendészeti ismertetést hallgattak, mely a tábori próba anyagához kapcsolódott. Naponta kétszer úsztak, illetve fürödtek a gyermekek, az úszni nem tudók számára úszásoktatás folyt. A tábori bajnokságokon kívül rendszeresen használták a táborozók a kézilabdapályát, röplabdapályát, két db evezőscsónakot, egy vitorláscsónakot, a tábor négy pontján — fedett helyen —, világítással ellátva asztalitenisz-asztalok álltak, ezenkívül egy tollaslabdapálya és egy rugós kengurujáték biztosította a szabadtéri testedzést. A tábori élet 30%-át tette ki a sporttevékenység, melyet őrsi és rajkeretben, valamint egyéni formákban bonyolítottunk le. Igen népszerű volt a gyermekek körében az őrsvezetők által vezetett őrsi portya. Ezekre felnőtt nem kísérte el őket, és általuk ismeretlen terep felderítése volt a feladatuk. A portyák balesetmentessége érdekében előre körülhatárolta a tábor vezetősége a portyák területét, ennek határáig felnőtt vezetők kísérték az őrsöket.

A vizsgálat eredményei és azok értékelése

A 33 fiú és 39 leány táborozó teljesítményeit különválasztva értékeltük:

A leányok teljesítményátlagai

Gyakorlatok	Táborozás előtt	Szórás	Táborozás után	Szórás
Karhajlítás	13,8	6,1	19	7,2
6-os ugrás	766,8 cm	151,3 cm	830,1 cm	138,3 cm
Iramfutás	73,4 s	6,9 s	71,5 s	5,6 s

A fiúk teljesítményátlagai

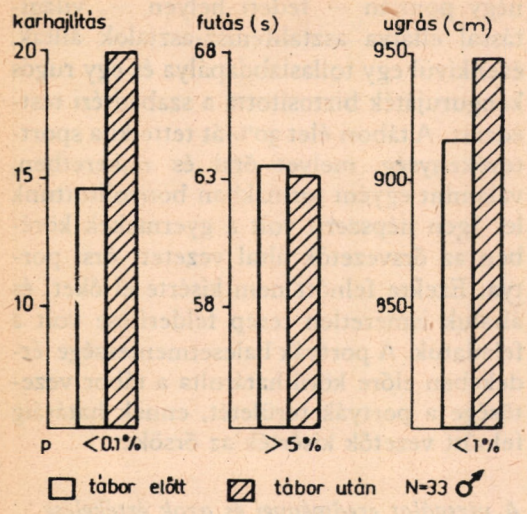
Gyakorlatok	Táborozás előtt	Szórás	Táborozás után	Szórás
Karhajlítás	14,6	9,6	19,9	11,1
6-os ugrás	917,4 cm	144,6 cm	949,2 cm	121,1 cm
Iramfutás	63,5 s	10,4 s	63,2 s	7,0 s

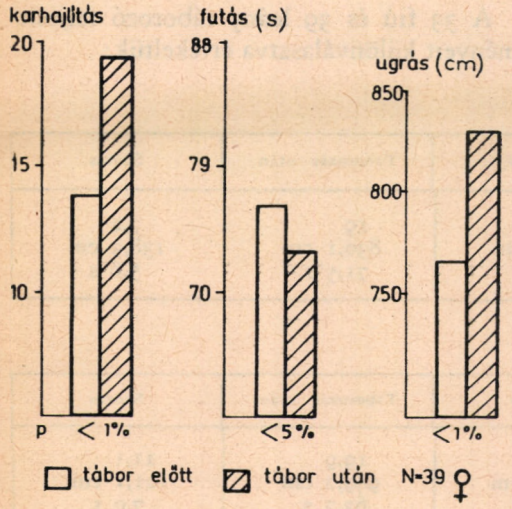
A változás, valamint a szórás jól kitűnik a 2. és a 3. *ábra* alapján. A legnagyobb funkcionális fejlődést a fiúk karereje mutatta, nagy fejlődés tapasztalható a leánykarerő, valamint fiú-leány ugróerő tekintetében. A legkisebb fejlődést a fiúk állóképessége mutatta. A nyert mérési adatokat az egymintás *t*-próba alapján is megvizsgáltuk, illetve feldolgoztuk.

A fiúk karereje *igen szignifikáns javulást* mutatott $p<0{,}1\%$ ($S=0{,}692$, $\bar{X}=1{,}533$, $t=4{,}425$).

A fiúk ugróereje $p<1\%$, ($S=0{,}081$, $\bar{X}=1{,}042$, $t=3{,}398$); a leányok karereje $p<1\%$, ($S=1{,}079$, $\bar{X}=1{,}536$, $t=3{,}102$); a leányok ugróereje $p<1\%$, ($S=0{,}243$, $\bar{X}=1{,}114$, $t=2{,}930$) *szignifikáns javulást* mutatott. *Gyengébben szignifikáns* a leányok állóképesség-javulása $p<5\%$ ($S=0{,}096$, $\bar{X}=1{,}034$, $t=2{,}212$), a fiúk állóképessége vi-

2. és 3. ábra





szont *nem javult szignifikáns* módon ($S = 0{,}112$, $\bar{X} = 0{,}992$, $t = 0{,}410$).

Megállapítható a fenti adatok alapján, hogy tíznapos úttörőtáborozás során — matematikai statisztikai módszerekkel — igazolható funkcionális változások jelentkeztek a táborozókon. A táborozás kifejezetten a testi erő és az erőügyesség funkcióit befolyásolta kedvezően, míg az állóképességi teljesítményt a leányoknál kissé, a fiúknál pedig nem befolyásolta.

Hangsúlyozni kívánjuk, hogy a táborozók *nem edzettek* a mérésben szereplő gyakorlatok elvégzésére, tehát a mért funkcionális nyereség a táborozás általános hatásaként könyvelhető el. Kétségtelen, hogy a tábor sokoldalú felszereltsége, valamint a táborozók tudatos motiváltsága döntően befolyásolta az eredmények kialakulását. *Wannewitz* (12) megállapítását feltétlenül figyelembe kell vennünk eredményeink értékelésénél, szerinte gyakorlatlan sportolók esetében a közösség semmiképpen sem nélkülözhető teljesítménynövelő faktor.

Ellenwanger (13) modellkísérlete nagy hasonlóságot mutat a mi vizsgálatainkkal, bár célját tekintve különbség mutatkozik. Nagyüzemi ipari tanulók közül a legügyetlenebb, „balkezes", ún. „balesetes" tanulókat egyhetes sporttáborba vitték. A kiválogatott csoport 45%-a tartáshibában szenvedett, 66%-nál lábkárosodást figyeltek meg, 30%-uk pedig vegetatív labilis típus volt. A tábort értékelő orvosi vizsgálat pozitív eredménnyel zárult, különös eredményként könyvelte el Ellenwanger, hogy sikerült a táborozók érdeklődését a testmozgások, sporttevékenységek iránt felkelteni.

Serdülőkorúak munkateljesítményét vizsgálta érdekes módon *Buchberger* (14). Megállapította, hogy azonos munkapulzus (Puls working capacity (170) mellett nagyobb munkateljesítményt értek el azok a tanulók, akik iskolán kívüli sporttevékenységben vettek részt.

12—13 éves amsterdami tanulókat *Kemper* (15) vizsgált, aki 18 alkalommal 15 perces volumenű circuit-edzéssel terhelte a gyermekeket, kifejezetten funkcionális javulást észlelt, ugyanakkor nem tapasztalt morfológiai változást, illetve a kontroll csoportnál is tapasztalt morfológiai változást, ami tehát nem a testgyakorlás következménye, hanem csupán a normális növekedést bizonyította.

A fiatalok testében rejlő képességek kifejlesztése fontos nevelési célkitűzés, az erőfeszítések — melyek ha testi jellegűek is — akarati, értelmi tevékenységgel páro-

sulnak, melyek fejlődésére visszacsatolt módon feltétlenül hatnak.

A vizsgálatokból kitűnt és bizonyított funkcionális, fejlesztő hatás, valamint ifjúságunk civilizációs, fejlődési problémái fokozottabb figyelemre késztetnek az ifjúsági táborok tervezését illetően. Hazánkban évenként — a Magyar Úttörők Szövetsége adatai alapján — 170 000 kisdobos és úttörő táborozik, ez megközelítően a mozgalom tagjainak 17%-át teszi ki. Megfelelő tervező- és szervezőtevékenység hatásaként valamennyi táborozónál várhatunk funkcionális javulást, másrészt a kielégülést, élményt nyújtó testmozgás iránt felkelthetjük a további igényt.

Tanulságaink és a szakirodalom megállapításai alapján az úttörő-táborozást testi képességeket fejlesztő hatása sorrendben két tényezőtől függ:

1. a végzett mozgások intenzitásától és
2. a tábor felszereltségétől.

Az első különös figyelmet érdemel bizonyos tévhitek eloszlatását illetően. A legújabb sportorvosi megfigyelések ugyanis azt bizonyítják, hogy azonos munkamennyiség nagyobb intenzitással való elvégzése lényegesen fejlesztőbb jellegű, mint az elhúzott, kis erőkifejtést igénylő tevékenység. *Mellerowitz* egypetéjű ikreken végzett kísérletei, valamint *Hollmann* (16) vizsgálatai egyöntetűen bizonyítják e nézeteket. Az Országos Úttörőolimpia győzteseit vizsgálta éveken át *Wahlstab* (17), többek között a serdülők szívtérfogatát is meghatározta, mely adatokból kitűnik, hogy a serdülők állóképességi teherbírása szinte felülmúlja a felnőttekét, tehát szívkárosodástól (kisebb-nagyobb tábori versenyek, tornák stb. következményeként) nem kell tartanunk. A második pontról szólva elég azt megjegyeznünk, hogy a felszerelés nem jelent minden esetben anyagi beruházást, hiszen játszótér, rét, fürdési-úszási lehetőség majd minden tábor közelében adott, csupán a lehetőségek ésszerű, tudatos kihasználása szükséges ahhoz, hogy a táborozás során fejlődjenek az általános testi képességek.

Összefoglalás

Egy tíznapos úttörőtáborozás során szignifikáns erő, erőügyességi funkcionális változásokat figyeltünk meg leányoknál és fiúknál. Az állóképességi mutatók leányoknál szignifikánsan javultak, a fiúknál nem mutattak szignifikáns javulást. Az úttörőtáborozás során megfelelő intenzitással végzett sporttevékenység fejlesztően hat a táborozók általános testi képességeire.

Felhasznált szakirodalom

1. *Mitscherlich A.:* Heutige Geselschaft, Arbeitsformen und Sportbedürfnisse. Universitas, 27. évf. 1972. 8. sz. 793—801. old. (Stuttgart)

2. *Bock H. E.:* Die Veränderten Lebensbedi ngungen des heutigen Menschen und der Sport in ärztlicher Sicht. Universitas, 27. évf. 1972. 8. sz. 807—819. old.

3. *Arday L.:* Ifjúságunk testalkatának módosulásáról, aggódva. Valóság, XV. évf. 1972. 8. sz. 62—70. old.

4. *Merétei K.:* Jegyzet, 1969. 157—169. old.

5. *Róna B.:* A pedagógiai munka pszichohigiénés problémái. Pedagógiai Szemle, 1970. 7—8. sz. o.606—625. XX. évf.

6. *Wischman B.:* In unserem Schulsport sind Reformen notwendig. Die Leibeserziehung. 18. évf. 1969 okt. 10. 332—335. old.

7. *Nádori L.:* A gyermek fejlődése és a sport. Természet Világa, 1972. 8. sz. 346—351. old.

8. *Buggel E.:* Die gesellschaftlichen Anforderungen an die Forschung auf dem Gebiet Freizeit — und Erholungssport. Wissenschaftliche Zeitschrift, 13. évf. 1971. 1. sz. 29—42. old.

9. *Schreiter R.:* Zu einigen Fragen der weiteren Entwicklung des aussenunterrichtlichen Kinder und Jugendsport, Körpererziehung, 20. évf. 1970. 17—21. old.

10. *Nemessuri M., Mónus A.:* Az iskolai testnevelés időszerű kérdései. Tudományos Közlemények TF, 1969. IV. 232—253. old.

11. *Büchler R.:* A teljesítményfokozás lélektani feltételei. Magyar Testnevelési Főiskola Közleményei, 1967. VI. 183—187. old.

12. *Wannewitz W.:* Die Herausbildung physicher Eigenschaften, vor allem der Kraft und der Ausdauer bei Leistungsgeminderten durch regelmässige sportliche Betätigung. Medizin und Sport, XII. évf. 1972. 5. sz. 147—150. old.

13. *Ellenwanger E.:* Leibeserziehung Wochen für Nichtsportler unter 15-bis 18-jährigen Lehrlingen als Modellversuch. Sportarzt und Sportmedizin (Köln), XX. évf. 1969. 4. sz.

14. *Buchberger J.:* Ein Einfluss der verschiedenen Trainingsarten auf die Arbeitskapazität von Jugendlichen. Schweizerische Zeitschrift für Sportmedizin, Bern, 1971. 1. sz. 3—11. old.

15. *Kemper H. C. G.:* Circuit- Training und Körpererziehung, Medizin und Sport, 1971. 6. sz. 179—183. old.

16. *Hollmann W.:* Allgemeines Training für unsere Gesundheit. Universitas, 27. évf. 1972. 8. sz. 841—847. old.

17. *Wahlstab S.:* Die Zunahme von Herzvolumen und Leistungsfähigkeit als Folge eines regelmässigen Trainings bei Schwimmern im Pubertätsalter. Medizin und Sport, 1969. 9. évf. 280—282. old.

A testi nevelés helyzete a budapesti kollégiumokban (II.)

GERGELY FERENC

Szervezési rend

1. *Alapelvek*

a) A versenyek körét, méreteit a jelenlegi viszonyok ismeretéből kiindulva határozzuk meg.

b) A versenyek szolgálják: a kollégiumokon belüli közösségi nevelés hatékonyságát, a kollégiumok közötti jó kapcsolatok erősítését, szélesítését, a tömegsport és testnevelés alapjainak erősítését, egyben a kollégiumokban folyó sport- és testnevelési tevékenység minőségének rendszeres mérését. A versenyeken felbukkanó tehetségekkel erősíthetjük az egyesület ifjúsági utánpótlását.

c) Külön rendezzünk versenyeket a lányoknak, külön a fiúknak, a közös versenyeken mindkét nemű ifjúság együttesen vegyen részt.

d) Legyenek házibajnokságok, kollégiumok közötti versenyek, valamennyi kollégiumot egyszerre érintő közös, nagy sportrendezvények (turisztika, mezei futóverseny és kocogóbajnokság, atlétikai verseny, ill. a szabadtéri sportokban döntők). Az alábbi sportokból javasoljuk:

e) Házibajnokságok rendezését: fiúknak kis- és nagypályás labdarúgás, atlétika (csökkentett versenyszámmal, a hangsúlyt főként a váltófutásokra helyezve), úszás, kosárlabdázás, turisztika, sakk. Lányoknak tollaslabdázás, kocogás, asztalitenisz, turisztika, kosárlabdázás, sakk, úszás, kispályás labdarúgás.

2. Központilag rendezett, minden kollégiumot (fiúkat, lányokat egyaránt) érintő *versenyek* a következők lennének:

a) Atlétikai verseny.

b) Mezeifutóbajnokság és kocogó-tömegverseny (János-hegyi kilátó környékén).

c) Turisztikai nap (esetleg tájékozódási versennyel összekötve).

d) Nagypályás labdarúgódöntő (Úttörő Stadion) kosárdöntők, kellő számú nevezés esetén röplabdadöntők.

e) Kollégiumi válogatottak közötti mérkőzések (pl. MM—Szaktárca stb.).

3. A versenyeket évszak szerint három csoportba osztanánk:

a) őszi szabadtéri (szept.—nov.);
b) téli, teremben folyó (nov.—márc.);
c) tavaszi, szabadtéri (márc.—jún.).

Ősszel kerülnének lebonyolításra a következő sportágak versenyei: labdarúgás selejtezői, atlétika, kosárlabdázás, tollaslabda-selejtezők, kocogó, terepfutó háziversenyek, a leányok kispályás labdarúgásának selejtezői.

Télen sakk, asztalitenisz, zsámolyfoci, esetleg úszás — időjárástól függően — egy szánkós turisztikai nap, lövészet.

Tavasszal mezei futóverseny-kocogás, turisztikai nap (kollégiumok majálisa), labdarúgás, kosárlabdázás, tollaslabdázás elődöntői, döntői, esetleg újabb atlétikai verseny. Záróünnepély, díjak kiosztása, sportbál.

Indulási feltételek

Csak olyan növendék indulhat Kollégiumi versenyeken, aki a verseny évében *rendes* növendéke a kollégiumnak. Ezt pecsétes igazolással kell versenyek előtt bizonyítani.

Az igazgató aláírása egyben azt is igazolja, hogy a növendék egészséges, a versenyen való indítása akadályokba nem ütközik. Ilyen igazolás hiányában a növendéket nem szabad indítani a versenyeken.

A versenyek előkészítésének és levezetésének hozzávetőleges időpontjai

Az évi versenynaptárt minden vezető tanár és DT-sportfelelős az előző tanítási év végén, de legkésőbb a következő év nyitása előtt, augusztus 25-ig kapja kézhez.

Vezetői értekezlet tanároknak, diákoknak együtt: szept. 1-je előtt egy-két nappal. Az értekezleteket az egész testület megbízott vezetője hívja össze és irányítja. Ezen az értekezleten kell minden évben tisztázni, hogy szükség van-e módosításokra, akár a versenyek számát vagy időpontját, akár a rendezőket illetően.

Szeptember 1-én úgy kezdjük a tanévet, hogy minden kollégiumban kifüggesztették a házibajnokságok és a központi sportrendezvények hozzávetőleges időpontját.

Szeptember: utolsó vasárnapja: atlétikai verseny (szükség esetén szombat, vasárnap).

Október: Második hét szombat, vasárnap: őszi természetjáró találkozó.

Január: Harmadik hetének vége: sakkdöntők.

Február: Második hetének vége (szükség esetén két egymást követő vasárnap) asztalitenisz-döntők,

Március: Lövészet, zsámolyfocidöntők.

Április: Mezei futóverseny, kocogás.

Május: Sportnap (nagypályás labdarúgás döntői, kosárlabdázás, röplabdázás).

Június: Úszóverseny. Értékelés, díjkiosztás, sportbál.

Egy-egy sportág versenyeit szervező intézetet, a vezető tanár és a sportfelelős nevét a sportnaptárral együtt közölni kell az érdekeltekkel. (Pl. Kulich Gyula Kollégium, atlétika.)

A sportágak vezetői külön dolgozzák ki saját versenyáguk kiírását, és a döntők időpontját figyelembe véve bonyolítsák le az előmérkőzéseket, ill. háziversenyeket. Ezeket a kiírásokat szintén az évi versenynaptárhoz kell csatolni.

Értékelés: A teljesítményeknél figyelembe vennénk a kollégium tanulóinak létszámát. Ennek pontos formáját vita során ala-

kítjuk ki. Minden induló — minden versenyen — kapjon alappontot (pl. 2. pont), a helyezéseket pedig csapatversenyben 5-ig, egyéni versenyeken pedig 10-ig pontozzuk az olimpiai rendszer szerint. A csapatversenyek helyezettjei kétszeres pontjutalomban részesülnének.

Díjazás, jutalmazás formái:

1. Az év versenyein legtöbb pontot szerző 3 kollégium kapjon sportszereket.
2. Atlétikában és labdarúgásban alapítsunk vándorkupát, melyet abban az esetben, ha egy csapat háromszor egymás után megnyer, örökre birtokában tarthatja.
3. Minden verseny első három helyezettje (egyéni és csapatversenyben egyaránt) kapjon bajnoki érmeket.
4. Az első öt helyezett minden versenyszámban kapjon oklevelet.
5. Alapítsunk sportszerűségi díjat, amit az év versenyeinek zárása után az ifjúsági sportvezetők ítélnek oda az arra érdemesnek.

A szervezőtestületnek biztosítania kell a versenyek publicitását is (fotó, album, újság stb.).

A pontozás, értékelés szervezeti formája: A versenyeket bonyolító kollégiumoknak kötelessége:

1. A verseny indítása előtt technikai értekezletet tartani.
2. A versenyek sportszerű légkörét biztosítani.
3. Az igazolásokat ellenőrizni.
4. A versenyek eredményeiről pontos feljegyzést vezetni, majd annak befejezésekor a bajnoki táblázatot, versenyjegyzőkönyvet stb. rövid értékeléssel együtt beküldeni a vezető testület elnökének. Az köteles ifjúsági segítőtársaival a pontozást vezetni, a végső összesítést elkészíteni és az Osztály rendelkezésére bocsátani.

Javaslatom megvalósítása nem könnyű feladat, de tudom, a jó ügy érdekében — és ez az — szívesen vállalja a vele járó munkát diák, tanár egyaránt. Be kell tartanunk a *fokozatosság* és a *redszeresség* elvét, akkor a várt eredmények nem maradnak el.

Galla Ferenc—Szabó István:
Judo övvizsgák
Sport, 1973

A könyv szerzői nemcsak a magyar, hanem a nemzetközi cselgáncséletben is jól ismert szakemberek.

Galla Ferenc a Magyar Testnevelési Főiskola tanára, már huszadik éve oktatja a jövő testnevelőit a „cselgáncs tudományára", és egyike azoknak, akik negyed évszázada munkálkodnak megszakítás nélkül a magyar cselgáncssport sikeréért. Sokoldalú publikációs munkájával jelentős mértékben járult hozzá, hogy a cselgáncs hazánkban is közismert és népszerű legyen.

Szabó István a fiatalabb generációhoz tartozik, és neki már lehetősége volt a korszerű cselgáncssport rejtélyeit világversenyeken is megismerni. Többször nyert országos bajnokságot, és jelenleg is a nagy sikert aratott magyar válogatott cselgáncscsapat edzője. Sportnyelven szólva, már a társszerzői „csapat-összeállítás" is garancia arra, hogy a most megjelent könyv minden vonatkozásban kielégítse a szakmai igényeket.

A könyv a cselgáncs versenysport minősítési rendszerét képező övvizsgák anyagát dolgozza fel, így témája kimondottan szakmai vonatkozású. Meg kell azonban állapítani, hogy a sajátos téma mégsem korlátozódik csak a különböző fogások és dobások ismertetésére, hanem átfogó képet ad az egész cselgánccsal kapcsolatos kérdésekre, így többek között kitér a sportág hazai és külföldi történeti fejlődésére is.

A szigorúan szakmai rész egyszerű, logikus nyelvezetét igen jól egészítik ki Horváth Péter által készített rajzok és a tükör előtti fotók. Ezzel a szövegrész még a laikusok számára is könnyen érthető. A könyv témája bármennyire is szakmai vonatkozású, jelentősége mégis túllépi ezeket a kereteket. Túllépi elsősorban azért, mert a cselgáncs önvédelmi jellegű sportág és az önvédelemre, úgy véljük, nemcsak a cselgáncsozóknak van szükségük. Téves lenne azonban az önvédelmet csak egy személyek által veszélyeztetett szituációra értelmezni.

A statisztikai adatokból kitűnik, hogy a háztartási és iskolai balesetek túlnyomó többsége az esésekből származik. Mivel az esések véletleneken múlnak, így a bekövetkezésüket csak csökkenteni lehet, de teljesen megakadályozni nem. Ha pedig ilyen veszélyek állnak fenn, feltehetjük a kérdést, hogy miért nem tanítjuk meg tanulóinkat esni? Miért csak a fejen állást, a bukfenceket, a cigánykereket stb. oktatjuk, és miért nem azt, amire az életben mindenkinek szüksége lehet? Igazuk van a cselgáncsosoknak, mert ők azt mondják, hogy: „nem az esések a veszélyesek, hanem csak a rossz, helytelen esés".

KÖRPERERZIEHUNG
Heft 1/1974

Ferenc Takács: Pläne und Aufgaben für die Körpererziehung 1
Dr. Tamás Nagy: Die Rolle des Spieles in der Körpererziehung (I.) 3
László Glatz: Was kann der Lehrer der Körpererziehung im Interesse der Entwicklung dieses Faches tun? 8
Dr. Csaba Nagykáldi: Untersuchung zum Lernen der gymnastischen Bewegung auf Grund der gemeinsamen Wirkung mehrerer Lernmethoden 11
Istvánné Bali: Didaktisch-erzieherische Erfahrungen in den Spezial-Klassen der Körpererziehung 18
Zoltán Szabó: Funktionelle Aenderungen gewisser körperlicher Fähigkeiten im Laufe eines Aufenthaltes im Pionierlager 25
Ferenc Gergely: Zur Lage der Körpererziehung in den Internaten von Budapest (II.) 30

RUNDSCHAU

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ
№ 1 1974 г.

Ференц Такач: Планы и задачи в области физкультуры 1
Д-р Тамаш Надь: Роль игры в обучении физкультуре (часть I.) 3
Ласло Гламс: Что может делать учитель физкультуры для развития школьной физкультуры? 8
Д-р Чаба Надькальди: Осмотрение занятий по гимнастическому движению на основе совместного влияния нескольких методов научения 11
Иштваннэ Бали: Опыт обучения и воспитания в спецклассах физкультуры 18
Зольтан Сабо: Функциональные изменения некоторых физических способностей во время пребывания в пионерлагере 25
Ференц Гергей: Положение физкультуры в интернатах г. Будапешта (II.) 30

ОБЗОР

A könyv egy fejezete külön foglalkozik az esések elemzésével és oktatásával. Ezek már elég útmutatást adnak ahhoz, hogy testnevelő tanáraink akár a külön órákon vagy a sportkörökön megtanítsák tanuló fiatalságunkat esni. Természetesen aki már megtanulta az eséshez szükséges helyes testtartás felvételét, annak ezt tovább kell gyakorolnia, mert különben nem épülnek ki azok az idegkapcsolatok, melyek a váratlan esési helyzetben a sérülésmentes ütközési pozitúra felvételét biztosítják.

Ki kell még emelni a könyvben közölt olyan különleges ősi japán segítségnyújtásokat, melyek az agyvérszegénységtől, ájulástól, ütődéstől származó légzési zavaroktól stb. származó rendellenességeket előzik vagy szüntetik meg.

Természetesen az állandóan kíváncsiskodó fiatalság különböző kérdései is „veszélyeztetik" a tanár tekintélyét. Ki tudna pontos magyarázatot adni arra, hogy mi a karate, judo, ju-jitsu stb. Úgy vélem, ez nem baj, hiszen mindent nem tudhatunk, de a tanuló kérdéseit sem hagyhatjuk válasz nélkül. Ezért sem hiányozhat a Sportkiadó gondozásában megjelent könyv egyetlen iskola házikönyvtárából.

Szentgyörgyi Zoltán

2,40 Ft

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

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

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

Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96 162

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

INDEX 25 824

A testnevelés tanítása

A MŰVELŐDÉSÜGYI
MINISZTÉRIUM
MÓDSZERTANI
FOLYÓIRATA
X. ÉVFOLYAM
1974

2.

Kozák Lajos felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:
Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
Dr. Kálmánchey Zoltán
Nyiri János
Raffel Zoltán
Dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc
Varga Sándor
Várady Géza

TARTALOM

Dr. Nagy Tamás: A játék szerepe a testnevelés tanításában (II.) 33

Keszthelyi Ildikó: A jól és kevésbé jól sportoló tanulók teljesítménymotivációjának kísérleti vizsgálata általános iskola felső tagozatos tanulóival 38

Túri Imre: A távolugrás oktatása „globális" módszerrel 44

Vittek Lajos: A harmadik testnevelési óra és a tájékozódási futás 45

Dr. Nagykáldi Csaba: Gimnasztikai mozgástanulás vizsgálata többféle tanulási módszer együttes hatása alapján (II.) 51

Lukovich Istvánné: A játékos módszer és a játék szerepe a testnevelés oktatásában 54

SZEMLE

E számunk munkatársai: Fekete Mária tanárjelölt, Budapest; *Keszthelyi Ildikó* tanár, Budapest; *Lukovich Istvánné* intézeti tanár, Felsőfokú Tanítóképző Intézet, Budapest; *dr. Nagy György* főiskolai docens, OPI; *dr. Nagykáldi Csaba* tudományos főmunkatárs, Budapest; *dr. Nagy Tamás* főiskolai adjunktus, OPI; *Nádasi Lajos* tanár, Miskolc; *Túri Imre* tanár, Túrkeve; *Varga Sándor* vezető testnevelési szakfelügyelő, Budapest; *Vittek Lajos* tanár, Budapest.

Megjelenik évente hatszor

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21 OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalai u. 10—14 — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József nádor tér 1., telefon: 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215—96162 pénzforgalmi jelzőszámára. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban
Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft
74.1619 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

A játék szerepe a testnevelés tanításában (II.)

DR. NAGY TAMÁS

Történeti áttekintés

Az iskolai testnevelés játékanyagának történeti vizsgálatát azzal az igénnyel és fő célkitűzéssel kezdtük el, hogy segítsük a címben jelölt kérdés megválaszolását: Milyen szerepe van ma a játéknak a testnevelés tanításában? Arra vállalkozunk, hogy a tantervi mozgásanyagon belül a játékok fejlődését, a játék tanítási, gyakorlási anyag jellegének változásait, a célkitűzések megvalósításában elfoglalt helyüket és szerepüket bemutassuk.

Vizsgálódásunk kiterjed a testnevelés bevezetése óta eltelt több mint száz évre, de nem térünk ki annak minden korszakára (pl. Tanácsköztársaság). Kutatási területünk az elemi (általános) iskola.

Az alsófokú iskolák testnevelési kérdései — különös módon — eddig még nem kerültek feldolgozásra. A testnevelés-történet és a testnevelés-elmélet szakemberei elsősorban a középfokú iskolák (gimnáziumok) testnevelésének múltját, tartalmi problémáit kutatták. Tudomásunk szerint csupán 1955-ben történt kísérlet — gyakorlati felhasználás szemszögéből és érdekében — az alsófokú iskolák testnevelés-tanterveinek elemzésére.[1]

A kutatás során ezért *csak forrásanyagokra* támaszkodhatunk. Alapdokumentumok a tantervek és a tanterveket életbe léptető miniszteri rendeletek. Egy-két esetben elkerülhetetlen, hogy ne használjuk fel a korabeli szakkönyveket, óraterveket, elsősorban tanári kézikönyveket. Nem ismertetjük azonban a vizsgált időszakok legnevesebb szakembereinek könyveit (Zimányi József, Matolay Elek, Maurer János, Bély Mihály, Kmetykó János, Király Dezső, Bély Miklós stb. . . .), mert megállapításaik — még az iskolai (pedagógiai) tornászat, testnevelés esetében is — általánosak, illetve csak kismértékben vonatkoztathatók az alsófokú iskolák mozgásanyagára.

Nem térünk ki — bár az elméleti kérdések kutatása szempontjából is fontos lenne — a különböző játékkönyvek ismertetésére, csupán a legjelentősebbekre utalunk. Nem foglalkozunk a mindennapi munkában, az iskolai életben megvalósult gyakorlat kérdéseivel sem, csak tantervelméleti visszahatásait jelezzük.

Az 1868-as közoktatási törvény előtt

Magyarországon a polgári jogokért és függetlenségért vívott harccal egy időben a testkultúra polgári arculatának megteremtéséért is megindult a küzdelem. Ezen belül — elsősorban a filantropizmus hatására — az iskolai testnevelés úttörői elméletben — a neveléstudomány részeként — igazolták a testi nevelés szükségességét. Teoretikusaink a fejlett európai országok szakembereinek színvonalán fejtették ki haladó nézeteiket, s példaadó tevékenységük nyomán — elsősorban a protestáns iskolákban — rendszeres testnevelési foglalkozások szerveződtek. A reformkori törekvések betetőzéseként 1848-ban elkészült az első olyan oktatási törvény, mely a „testgyakorlást, különös tekintettel a hadiszolgálatokra" tantárgyként írta elő a népiskolákban és a tanítóképző intézetekben.[2]

Az 1848-ban tartott első egyetemes tanügyi kongresszus tárgyalt testnevelés-vonatkozású kérdéseket. A jegyzőkönyv 18. pontja: „A test fejlesztésére szolgáló élénk mozgás és testgyakorlat."[3] A forradalom és szabadságharc elbukott, s vele együtt a tervezett reformok megvalósításának lehetősége is. Az önkényuralom iskolapolitikai szándékai csak a nemzetellenességben, a demokratizmuson alapuló pedagógiai esz-

mék és mozgalmak elfojtásában voltak egységesek. Ez árnyékolta be számunkra az Entwurf pedagógiai és szervezeti szempontból egyébként kedvező — a gimnáziumi testnevelés szempontjából például egyértelműen haladó — rendelkezéseit is.[4]

Az 1850-es évek elejéről van adatunk, hogy a testnevelés (testgyakorlás) egyes elemi iskolákban bevezetésre került. Például Pesten, az Üllői úti elemi iskolában.[5] A tanítás anyagát tekintve csak nagy valószínűséggel feltételezzük, hogy a foglalkozásokon elsősorban játékok szerepeltek.

Azok a próbálkozások, kezdeményezések, melyek a reformkorban, majd az önkényuralom enyhülésének éveiben történtek, alapvetően különböztek a később testgyakorlásnak, tornának nevezett óráktól. A foglalkozások — melyre oly szívesen emlékeztek vissza később az idősebbek — tulajdonképpen játékdélutánok voltak. Ezeken egy-egy lelkes tanár vezetésével, népi játékokkal (futójátékok, labdadobó játékok, küzdőjátékok stb.) növelték erejüket, ügyességüket.[6]

A dualizmus korában

A testnevelés tantárgytörténete az 1868. XXXVIII. tc.-kel kezdődik, mely előírásában elrendeli, hogy az elemi népiskolában kötelező tantárgy a „testgyakorlat, tekintettel a katonai gyakorlatokra". Az óratervben a testgyakorlati foglalkozás ugyan még nem szerepel, de ez jellegén nem változtat: „A tanórák száma a tanulókra nézve hetenként: mindennapi iskolában legalább 20, legföllebb 25, beleértve a hit- és erkölcstant is, de nem értve ide a testgyakorlatokat és mezőgazdasági vagy kertészeti gyakorlatokat."[7]

1869

Az első népiskolai tanterv 1869-ben jelent meg.[8] A tanítás anyaga és az utasítás (tantárgyi utasítás) nem különül el egymástól, mozgásanyagának felsorolása szűkszavú. Az I., II., III. és IV., V., VI. osztálycsoportokra bontott anyag rendszerezése:

a) Rendgyakorlatok.
b) Szabadgyakorlatok.
c) Ugrás (csak IV—VI. osztályokban).

A játékokról: „. . . . amint a követelmények engedik, toldható még ezekhez néhány játék, p. o. a kurta és hosszú hintázási kötélen való gyakorlatok."

A tantervi mozgásanyag alapján nagyon nehéz lenne megfogalmazni azokat a célkitűzéseket és feladatokat, melyeket a testgyakorláson belül a játék volt hivatott megvalósítani. Az 1870-es években megjelent kézikönyvek azonban segítséget adnak a részletesebb vizsgálódáshoz, a játék értelmezésének megközelítéséhez.

A tantárgyi feladatokat a testnevelési szakirodalom — elemi iskolai szinten — a járás, futás, szökdelés, ugrás különböző formáinak végrehajtásában, szabadgyakorlatok oktatásában, gyakorlásában és játékok végrehajtásában jelöli meg. Ez utóbbiakat *tornajátékoknak* nevezi: „Ez alatt oly játékokat értünk, melyek azon kívül, hogy fesztelen kedvtelésül szolgálnak, egyszersmind testi erőinket gyakorolják, s egészségünket szilárdítják."[9]

E fogalommeghatározás lényegében megfelel a mai mozgásos játék vagy testnevelési játék kategóriáknak. A korabeli értelmezés viszonylag egységes, de a különböző osztályok tornajátékanyagának mennyiségét tekintve már jelentős eltérések mutatkoznak. Valamennyi nézet képviselője egyetért abban, hogy az elemi iskola I—II. osztályában lényegében csak játékot kell tanítani!

A „vezérkönyvek" általában 10—20 konkrét játékot jelölnek meg, melyek a foglalkozások során „bármely leczke után felvehetők". Többen is felhasználják az első magyar nyelvű játékkönyvet, melyben a szerző német szakirodalomból és a magyar népi játékból állította össze anyagát:[10]

1. Futójátékok.
2. Kereső- és találgatójátékok.
3. Ugró- és szökőjátékok.
4. Tornafélék.
5. Labdajátékok.
6. Golyójátékok.
7. Vetőjátékok.

8. Forgó, s morgó játékok.
9. Játékok és mulatságok szobában.

Ezek természetesen nem mind mozgásos játékok, ezért csak egyes csoportjai kerülnek át a szakkönyvekbe. Markó Lajos pl. a felhasználásra javasolt játékokat így csoportosítja: „fogó-, kendő- és labdajátékok".[11]

1876-ban Matolay Elek már kis „testnevelési játékelméletet" állít össze, és a tornajátékokról így ír: Jó a játék, ha:

1. nagyobb számú tornász részt vehet benne,
2. kellően szabályozva van,
3. kellő testmozgással jár.[12]

1877

A második elemi iskolai tanterv megjelenésének éve 1877. Bár helyesebb lenne tantervmódosításról beszélni, hiszen a két dokumentum lényegét tekintve megegyezik egymással. A második csupán pontosabb megfogalmazásra, a mozgásanyag részletesebb leírására, körülhatárolására törekszik.[13]

Az 1880-as években egyre nagyobb hangsúlyt kap a szakirodalomban, majd a sajtóban is egy ún. játékirányzat. Vita indul a torna és a játék iskolai felhasználásának kérdéseiről, szakemberek nyilatkoznak az egyik vagy a másik elsőbbségéről.

A *torna-játék vita* kiindulópontja egyrészt az a nézet, mely a tornát mesterséges testgyakorlásnak, tervszerűen összeállított testedzésnek, a játékot pedig természetes testgyakorlásnak tekinti, másrészt az a gyakorlat, mely az iskolákban kialakult. A feltételek népiskolai szinten nem voltak biztosítottak egy tornacentrikus tanterv végrehajtásához.[14]

A Tornaügy hasábjain a különböző nézetek harca jól nyomon követhető. Például Szirtes Ignácz A tornajátékok értéke a nevelésben címmel az alábbiakat írja: „. . . kötelessége az iskolának gondoskodni az egészség fönntartásáról, a testi erők visszaszerzéséről. Ez egyrészt a tornázás, másrészt a tornajátékok által érhető csak el". A játék mellett így érvel: „Játék közben alkalom kínálkozik a tornázás alatt elsajátított erőt és ügyességet alkalmazásba hozhatni. Oktatásrendszerünk azonban távol van még azon fontos és égető intézkedésektől, melyeknél fogva az iskola a gyermekeknek a tornajátékok számára helyet és időt engedne."[15]

A játékok ügyének fellendülése az iskolai testnevelés anyagában is érezteti hatását. A torna híveinek merev álláspontja lazul: „. . . óvakodjunk a gyakori rend és szabadgyakorlatok által egyhangúvá tenni az órákat. A tornajátékoknak nagy tért engedjünk a nevelési tornázásban!"[16] „A játék karöltve járjon a tornázással, ne álljon a tornázás fölött, hanem mellette, egy lényeges alkatrészét képezze annak."[17]

A játékok felkarolása központi kezdeményezés. Egyik élharcosa Berzeviczy Albert államtitkár, aki 1890 januárjában a képviselőházban a várható testnevelési változásokról így nyilatkozott: „Az iskolai játékok és azoknak versennyel való ösztönzése valószínűleg szintén egyik fontos factora lesz az ebbéli reformnak . . ."[18] És a játék az 1890-es években valóban nagyobb hangsúllyal épül be az iskolai testnevelésbe. Tanári továbbképző tanfolyamokat szerveznek, országos tornaversenyek kezdődnek stb. A tanóra vonatkozásában a mozgásanyag bővítése merül fel, melyben a játékot a torna és az atlétika hívei egyaránt támogatják. A fővárosban bizottság alakul, hogy megvizsgálja „a játékoknak a tornázás keretébe leendő beillesztését". A tanítási anyaggal kapcsolatos kérdés már így fogalmazódik meg: „Vajjon játék-e, torna-e; avagy athletikai versenyek?"[19]

A fellendülés éveiben egyre több játékkönyv, játékgyűjtemény lát napvilágot. Az 1877-ben kiadott Hamary Béla kis játékkönyvének és Botka József pályázatra küldött népijáték-gyűjteményének felhasználásával 1885-ben megjelent Porzsolt Lajos A magyar labdajátékok c. könyve, egy évvel később K. Beniczky Irma Képes családi játékkönyvének 2. kiadása, 1891-ben dr. Kiss Áron két gyermekjáték-gyűjteménye. 1895-ben tíz füzetkében torna-

játék-sorozat, két évvel később dr. Ottó József Ifjúsági játékok c. könyve kerül kiadásra.

1894-ben jelenik meg az első játékelméleti szakkönyv dr. Kiss Á. és Kun A. szerkesztésében: Játéktanító vezérkönyv az elemi népiskolai tanítók számára. Megállapítása a múltra visszatekintve: „Az a hibás irány, melybe iskolaügyünk beletévedt, kiszorította az iskolából a játékot, s azt a testgyakorlat egy újabb fajával, a tornával igyekezett pótolni."[20] A jövőre tett javaslatuk pedig az, hogy „öltse fel a torna is a játék alakját".

A játék értelmezéséről vallott felfogásukat jól tükrözi az a két kategória, melybe azokat besorolják:

I. Tulajdonképpeni játékok:
   1. Futkosójátékok.
   2. Hajigálójátékok.
   3. Ugrózójátékok.
   4. Ünnepi játékok.

II. Testedző játékok (gyermeki atlétika):
   1. Mászás, járás, futás.
   2. Ugrás.
   3. Hajigálás.
   4. Úszás.
   5. Iszánkolás.
   6. Birkózás.

A játék legjellemzőbb jegyének azt tartják, hogy az a gyermeki természetből fakadt önkéntes, szabad testmozgás, s nem pedig vezényszóval járó testgyakorlat.

A század végére a játék — melyet többször neveznek gyermek- vagy ifjúsági játéknak, mint tornajátéknak — egyértelműen és kifejezetten iskolai anyaggá válik. Bár elsősorban ez a tanórán kívüli foglalkoztatásban jelentkezik (pl. a VKM. 40 497/1899. sz. rendelete bevezeti a játékdélutánt), tanórai hatása sem elhanyagolható.

Új elemi népiskolai tanterv nem készült, de a feltételezett játék felé tolódást több forrás is alátámasztja. Például az evangélikus-református elemi iskolai tanító- és tanítónőképző intézetek tantervében a tárgyak felsorolásában ezt olvashatjuk: „Testgyakorlás és játék."[21]

1905

Az elemi népiskolák új tanterve 1909-ben, de 1905-ös rendelettel lépett életbe. A miniszteri rendelet hangsúlyozza: „. . . A testgyakorlásnak most először van juttatva megfelelő óraszám a népiskolában, fősúlyt helyeztetvén a mozgásos játékokra, a rend- és szabadgyakorlatokra . . ."[22] A nevelési célkitűzéseket sem a „nevelő tornászat"-tal kívánják elsősorban elérni, hanem játékkal: „A testgyakorlásban sem szabad soha a népiskola általános célját szem elől téveszteni, ezt is főleg a játékokban nevelő hatásúvá kell tenni . . ." — fogalmazza meg a Berzeviczy által aláírt rendelet.

A tantervi anyagkiválasztásban és elrendezésben érvényre jut az a nézet — a fentiekben utaltunk rá —, hogy az I—II. osztályban a tanítás anyaga csak játék legyen!

Az előző tantervekhez viszonyítva az anyagmegfogalmazás bővebb, részletesebb. Keretei:

I—II. osztály: Testmozgással egybekötött játékok és az óraközökben a tanteremben végezhető gyakorlatok.

III—VI. osztály: Rend-, szabad-, szergyakorlatok és játékok.

Az utasítás megerősíti a játékok vezető szerepét, és az anyagfelsorolással ellentétben a felhasználás sorrendjét valamennyi osztályban így teszi kötelezővé:

1. mozgásos játékok,
2. rendgyakorlatok (mindig az óra elején),
3. szabadgyakorlatok (ált. 4 üteműek),
4. szergyakorlatok (magasugrás, távolugrás, zsámoly, létra, mászórúd, lebegőfa, gyűrűhinta, lengőkötél).

A cél- és feladatmeghatározás is ezt a sorrendet veszi alapul: „Mozgásos játékkal és rendszeres gyakorlatokkal az ifjúság testi kiképzése, erejének és ügyességének összhangzatos fejlesztése . . ."

A korábbi hármas vitához (torna — atlétika — játék) azonban a tanterv megjelené-

sének idején újabb ágazat kapcsolódik: az eddig lebecsült, gyógytornának tekintett svédgimnasztika.

Az 1909-re kialakult, meghatározó jellegű álláspont: „... a meglevő német rendszert a svéd rendszer megfelelő részével tökéletesíteni, a tavaszi meg az őszi hónapokban a szabadtéri játékokra kell helyezni a fősúlyt!"[23]

A népiskolai testnevelést a svédtorna irányzata — a főváros kivételével — még nem érinti annyira, mint magasabb iskolatípusokat. A közelgő világháború azonban egyre érezteti hatását. A szakcikkekben egymást követően mind nagyobb hangsúllyal esik szó a katonai képzésről. Ebben az elemi iskoláknak az előkészítő szerep jut. Az 1905-ös tantervi utasításból is többször emelik ki ezt a feladatát: „... az 1905-ös tanterv súlypontja a játék ... ezt, amennyire ez ezen a fokon lehetséges, a katonai képzés előkészítésére kell felhasználni!"[24]

1913

Budapest székesfőváros 1913-ban új elemi iskolai tantervet vezet be.[25] Bár az utasítás és az életbe léptető rendelet hangsúlyozza, hogy megfelelnek az 1905-ös miniszteri előírásoknak, a tanterv mozgásanyaga és utasítása jelentősen eltér attól: „Felöleli a svéd nevelő tornázás alapelvei nyomán mindazt, amit az utóbbi évek tapasztalatai alapján az elemi iskolai tornászás szempontjából is föl lehet és föl kell használni".

A játékokkal kapcsolatban ígéri, hogy azokra az eddiginél nagyobb gondot kíván fordítani, de a tantervi anyagfelsorolásban ennek nem találjuk bizonyítékát.

Változott a testgyakorlatok sorrendje: „... a testgyakorlatok nemei: tornagyakorlatok, játékok és egyéb szabadtéri gyakorlatok ..."

Az *A—B—C* óraterv szerint közölt anyagot mereven, kötelező végrehajtással írja elő, s ebben tizedrangú helyet kap a játék:

A) Bevezető gyakorlatok (könnyű láb-, nyak-, kar-, törzsgyakorlatok).

B) Fő gyakorlatok (teljes izommunkával törzsfeszítés, függés, egyensúlyozás, oldal-, hát-, hasizomgyakorlatok, járás, futás, ugrás, szökdelés, játék és ügyességi gyakorlatok).

C) Befejező gyakorlatok (könnyű láb- és légzőgyakorlatok).

Az utasítás a játékra vonatkozóan megjegyzi, hogy a *B*/7. és 8. pontja helyett (járás, futás, ugrás, szökdelés és ügyességi gyakorlatok) havonta kétszer lehet játék, nyáron esetleg minden második órában a teljes fő rész helyett játszhatnak a tanulók.

Az 1916-ban készített tantervjavaslat (Bély—Kmetykó) a játékot az óra „becses része"-ként említi. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ennek megfelelő arányban helyet is kap a tervezetben. Ez a javaslat — mely a két világháború közötti évtizedekben válik valósággá és meghatározóvá — közegészségügyi és honvédelmi szempontokat tart megfelelőnek az iskolai testnevelés céljainak elérésében.[26]

(Folytatjuk)

JEGYZETEK

1. A testnevelés-tanterv kérdései. (Készítette az OTSB mellett működő Testnevelési Tantervi Bizottság.) Kézirat. Bp., 1955. 173. 44—57.
2. *Nagy T.:* Reformkori törekvések a testkultúra polgári arculatának megteremtéséért. Doktori disszertáció. ELTE. 1972. 198.
3. *Háda J.:* Régi írások. Az 1848-ban tartott egyetemes tanügyi kongresszus jegyzőkönyve és naplója. Bp., 1913. 80. 6—17.
4. *Dr. Kiss Á.:* A nevelés és oktatástörténet kézikönyve. Bp., 1878. 262. 221—225.
5. *Dr. Árpássy Gy.:* Pest város iskoláinak fejlődése az 1850-es években. Budapesti Nevelő, 1972. 11. sz. 3—16.
6. *Dr. Kun L.:* Szemelvények és válogatott dokumentumok a sport történetének tanulmányozásához. Kézirat. Tankönyvkiadó, Bp., 1972. 350. 113—114.
7. Törvény a népiskolai közoktatás tárgyában. Miniszteri rendeletek gyűjteménye I. füzet. Pest, 1869. 40. 15—17.
8. Tanterv a nép- és polgári iskolák, valamint a képezdék számára. Pest, 1869. 128.

9. *Márki J.:* Erkölcs-, testgyakorlat- és illemtan. Népiskolák könyve. 4. rész. Pest, 1873. 128. 57.
10. *W. L.:* Képes játék könyv. Pest, 1869. 144.
11. *Markó L.:* Vezérkönyv a testgyakorlás tanításához. (2. kiadás.) Pest, 1873. 84. 2.
12. *Matolay E.:* A tornázás története. Bp., 1876. 80. 68.
13. A tanterv megjelent a Népoktatási Törvények és Rendeletek Tárában, ismertetik: Porzsolt K.: A testgyakorlati oktatás rendszere. Bp., (1866) 86. 68—69. és A testnevelés tanítása, 1968. IV. évf. 6. sz. 165.
14. *Göhring T.—Józsa M.:* Tornászati vezérfonal. Sopron, 1880. 197. 14—15.
15. Tornaügy, 1883/84. I. évf. 2. sz. 17—21.
16. Tornaügy, 1887/88. V. évf. 1. sz. 11—12.
17. Tornaügy, 1891/92. IX. évf. 9. sz. 154—158.
18. Tornaügy, 1889/90. VII. évf. 6. sz. 97.
19. Tornaügy, 1893/94. XI. évf. 3. sz. 35—37.
20. Játéktanító vezérkönyv az elemi népiskolai tanítók számára. (Szerk.: dr. Kiss Á.—Kun A.) Bp., 1894. 78. 6.
21. Az evangélikus, református elemi iskolai tanító- és tanítónőképző intézetek tanterve. Bp., (1898?) 35. 32.
22. Tanterv és Utasítás az elemi népiskolák számára. Bp., 1909. 353. 15.
23. Tornaügy, 1909/10. XXVII. évf. 9—10. sz. 157.
24. Tornaügy, 1911/12. XXIX. évf. 20. sz. 332—333.
25. Az elemi népiskolai testnevelés tanterve és utasítása. Bély M. és Kmetykó J. előadói javaslata. Bp., 1917. 64.

A jól és kevésbé jól sportoló tanulók teljesítménymotivációjának kísérleti vizsgálata általános iskola felső tagozatos tanulóival*

KESZTHELYI ILDIKÓ

A testnevelés és sport helyzetével sokat foglalkoznak napjainkban. A viták állandó témája az, hogy hogyan tehetnénk korszerűbbé, hatékonyabbá a testnevelés oktatását. Ez nemcsak és nem elsősorban a tárgyi feltételektől függ, hanem attól is, hogyan tudjuk megnyerni tanulóinkat a testnevelés és sport ügyének. Ehhez azonban jobban kellene ismerni tanulóinkat.

E kísérlet célja az volt, hogy megvizsgálja a szorongás, az általános teljesítménymotiváció és bizonyos személyiségvonások alapján, hogy van-e, és ha igen, milyen eltérés van a jól és kevésbé jól sportoló tanulók között.

Ezen célkitűzésnek megfelelően gyűjtöttem adatokat. Vizsgálati személyeim a Váci Mihály úti általános iskola és a Bakáts téri általános iskola 6—8. osztályos tanulói voltak. A kísérlet során 73 lányról és 78 fiúról kaptam értékelhető adatokat.

A személyiségre jellemző adatokat
- az Ehlers-féle általános teljesítménymotivációs teszt,
- a Taylor-féle szorongásteszt,
- a Lavoegie-féle önértékelésteszt kitöltése és értékelése szolgáltatta.

A tanulók csoportosítását jól és kevésbé jól sportolókra Bíróné dr. Nagy Edit mozgásdidaktikai kísérlete alapján végeztem el.

Most röviden ismertetem ezeket a módszereket.

* A Testnevelési Főiskola 1973. november 29-én megrendezett tudományos diákköri ülésszakán pályadíjat nyert tanulmány.

I. Ehlers-féle általános teljesítménymotivációs teszt

Ez a teszt a habituális teljesítménymotiváltság megragadására szolgál, és állásfoglalást kíván bizonyos megállapításokkal szemben, amelyek a kísérleti személynek saját teljesítményre irányuló magatartására vonatkoznak, különös tekintettel a sikerre és az elismerésre való törekvésre, igyekezetre és a kitartásra nehezebb feladatok megoldása esetén, illetőleg a saját teljesítményhez distanciális igényre.

A kérdőív 41 megállapításból áll, és Ehlers (1965) két másik teszt alapján dolgozta ki. Ez a két teszt:

— Brengelmann-féle kérdőív rigiditáskérdései,
— Tent-féle teljesítménymotivációs kérdőív.

A teszt értékelése megadott séma szerint történik. A tanulók minden egyes, a sémának megfelelő (igen-nem) válaszért egy pontot kapnak. Magas pontérték magasabb teljesítménymotiváltságra utal.

II. Taylor-féle Manifeszt szorongási skála

A szorongás vizsgálatára alkalmas kérdőívek közül legismertebb a Manifest Anxiety Scale (Taylor, 1953), amely eredetileg 50 tézist tartalmaz. A kérdőívek kérdés vagy kijelentés formájában tartalmazhatják az egyes téziseket. Az igenlő vagy tagadó válaszokat értékelik meghatározott minta alapján.

A szorongásindex pontértékét a szorongásra való hajlam határozza meg, vagyis a skála nem a szorongást mint klinikai tünetet, hanem a szorongásos reakciókra való készséget mint személyiségvonást jelzi. Tehát magas szorongásindex-érték nem jelent feltétlenül aktuális szorongásos állapotot, mint ahogyan alacsony érték sem jelenti ennek feltétlen hiányát. Azonban minél magasabb a szorongásindex-érték, annál könnyebben és gyakrabban alakul ki szorongásos állapot. (Tringer László dr., 1971.)

III. Lavoegie-féle önjellemzésteszt

A teszt azzal az igénnyel lép fel, hogy lehetőleg objektív képet adjon a vizsgálati személyről. Abból indul ki, hogy a vizsgálati személyek általában pozitív képet akarnak adni magukról. Lavoegie tesztjében biztosítani akarja az egyéni, a saját magát jellemzés lehetőségét az önértékelés objektivitásának összekapcsolásával. Jelzőket használ fel a személyiségfaktorok jellemzésére, s ezek a jelzők egyformán vonzó, pozitív tulajdonságokat jelölnek. A vizsgálati személynek mindig két tulajdonság közül kell kiválasztania azt, amelynek meglétét fontosnak tartja a maga számára, amelyikkel jellemezni tudná önmagát.

A választható tulajdonságok 9 személyiségjegyhez s e személyiségjegyek 4 faktorhoz tartoznak. E 4 faktor a következő:

A) Felelősség iránti érzék.
B) Felülkerekedés.
C) Extraverzió.
D) Cyklothymia.

Lavoegie minden személyiségjegyhez 9 jelzőt választott, amelyek összekeverve fordulnak elő. A vizsgálati személy 81 esetben kerül döntés elé, amikor 2 2 tulajdonság közül kell választania. Az azonos személyiségvonásoknál az oszlopok és sorok végén levő számot összeadjuk, és ez a szám jellemzi annak a személyiségvonásnak az erősségét az illető egyénre nézve.

A 4 faktor eredményét úgy kapjuk meg, hogy a faktorhoz tartozó személyiségvonások számértékét összeadjuk.

IV. Bíróné dr. Nagy Edit mozgásdidaktikai kísérlete

Ebből a kísérletből az objektív mozgásteljesítményre vonatkozó adatokat kaptam. Erre azért volt szükség, mert egyrészt a testnevelési érdemjegy nem mutatja mindig reálisan az objektív teljesítményt, másrészt olyan szűk skálán mozog (3—5), hogy ennek alapján nem lehetne szélső csoportokat alkotni, elkülöníteni a jól és kevésbé jól sportolókat.

Erre a célra Bíróné dr. Nagy Edit kísérlete alkalmasnak tűnik. A kísérlet célja az oktatás számára a hagyományos oktatási módszeren belül a legeredményesebb oktatási mód kutatása.

A vizsgálat során 6—8. osztályos általános iskolai leány és fiú tanulók egy-egy gimnasztikai, atlétikai és sportjátékfeladatot kaptak. A feladat kiválasztása az általános iskolai tanmenetnek megfelelően történt. A mozgások oktatása 5 csoportban, 5 különböző módon történt, az oktatási folyamatnak 5 különböző felépítésében. A kombinált közlési móddal közvetített gyakorlatot a tanulóknak közvetlenül utána, gyakorlatban kellett végrehajtaniuk. Miután a tanulók bemutatták a gyakorlatot, testgyakorlati áganként számolták az elkövetett hibákat, és ezeket összeadták.

Tíz nap múlva ismét végrehajtották a gyakorlatokat. Ekkor

hibátlan bemutatásért: 0 pontot,
hibás bemutatásért: 1 pontot,
teljesen rossz bemutatásért: 2 pontot

kaptak testgyakorlati áganként. Ha az első alkalommal szerzett összhibaszámhoz hozzáadjuk a második alkalommal kapott pontok összegét, megkapjuk az összteljesítmény-indexet. A számítási módból adódik, hogy minél jobb valamely tanuló teljesítménye, annál alacsonyabb a pontszáma.

V. CHI-négyzet próba (Hajtman Béla: Bevezetés a matematikai statisztikába pszichológusok számára, 1968)

A vizsgálati adatok értékelése után következett az, hogy összefüggéseket keressünk a teljesítményadatok és a pszichológiai jellemzők között. Ehhez 40-40 fős szélső csoportokat alkottam a pszichológiai jellemzők alapján, és 30-30 fős csoportokat az összeteljesítmény-index alapján.

A velük összehasonlításra kerülő adatokat osztályokba soroltam. Az osztályokba sorolás az adott populáció adatainak gyakorisági eloszlása alapján történt.

A vizsgált tulajdonságok értékkategóriáinak számától függően 6-8 mezős táblázatot állítottam fel. A táblázat értékeléséhez a CHI-négyzet próbát használtam fel. A CHI-négyzet próba eredménye megmutatja, hogy az összehasonlított tulajdonságok között milyen szoros összefüggés áll fenn. Természetesen a CHI-négyzet próba csak az összefüggés erősségére vagy gyengeségére mutat rá, annak okaira nem.

VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK

1. táblázat

Sorszám	Összehasonlítandók	CHI-négyzet	Szignifikancia
1.	Tanulmányi eredmény — Ehlers	13,696	0,01 > p > 0,001
2.	Testnevelési jegy — Ehlers	10,312	0,05 > p > 0,01
3.	Testnevelési jegy — Összteljesítmény-index	12,152	0,01 > p > 0,001
4.	Összteljesítmény-index — Taylor	12,3	0,01 > p > 0,001
5.	Összteljesítmény-index — Tanulmányi eredmény	5,076	0,1 > p > 0,05
6.	Összteljesítmény-index — Extraverzió	5,81	0,1 > p > 0,05

Adataimat igen sokféleképpen hasonlítottam össze, de összefüggéseket csak az előbbi táblázatban ismertetetteknél találtam. Most nézzük ezeket:

1. Tanulmányi eredmény — Ehlers

Ez az összehasonlítás nem tesz különbséget jól és kevésbé jól sportolók között, csupán arra kerestem választ, hogy van-e összefüggés a tanulmányi eredmény és az igényszint között. A CHI-négyzet próba igen erős összefüggést mutat:

$$0{,}01 > p > 0{,}001 \quad \text{— szignifikáns.}$$

Ez azt jelenti, hogy minél magasabb valakinek az igényszintje, saját teljesítményével szembeni elvárása, annál jobb tanuló, természetesen bizonyos képességbeli különbségektől eltekintve.

2. Testnevelési jegy — Ehlers

Az általános tanulmányi eredmény és az igényszint között igen erős szignifikanciát találtam. Feltételezhető, hogy aki általában igényes, az a testnevelésben is igényes lesz, tehát az 5-ös testnevelési osztályzatúaknak magasabb lesz az általános igényszintjük, mint pl. a 3-as osztályzatúaknak.

A CHI-négyzet próba eredménye is ezt mutatja:

$$0{,}05 > p > 0{,}01.$$

Tudom, hogy ennek az összehasonlításnak a realitását sokan kétségbe vonják, mert előfordult, hogy egy jó tanulónak, hogy ne rontsák le az átlagosztályzatát, még akkor is jó jegyet adtak, ha nem érdemelte meg, de ez nem általános.

3. Testnevelési jegy — Összteljesítmény-index

Jelen esetben a testnevelési jegyek igen reálisak, amit az összteljesítmény-indexszel történő összehasonlításuk bizonyít.

Tulajdonképpen mindkettőnek ugyanazt kell kifejeznie: hogy a tanulónak milyen a mozgáskészsége.

A különbség az, hogy míg az összteljesítmény-index a mozgásteljesítményre vonatkozóan objektív, mérhető adatokat szolgáltat, addig a testnevelési osztályzatba az objektív mozgásteljesítményen kívül a tanuló szorgalma, órai munkája, aktivitása is beleszámít. Ez esetben a két adat között igen erős a szignifikancia:

$$0{,}01 > p > 0{,}001,$$

ami a testnevelési jegyek reális voltára utal.

4. Összteljesítmény-index — Taylor

Ez az összehasonlítás azt vizsgálja, hogy a szorongás milyen hatással van a mozgásteljesítményre. A serdülőkorban az ügyes, jól mozgó gyerekek általában vezető szerepet töltenek be társaik körében. Ebben a korban a testi erő, az ügyesség igen imponáló tulajdonság. Az a gyerek, aki napját a könyv mellett tölti, valószínűleg nem válik olyan erőssé, ügyessé, mint az, aki a tanulás mellett sportra is fordít időt. Az egész napos tanulásnak azonban a várttal sokszor ellentétes hatása jelentkezik. A tanuló szellemileg elfárad, nem tudja azt nyújtani az órán, amit a befektetett munka után várna, így könnyen ideges, szorongó lesz. Természetesen az ellenkezője sem helyes, ha a tanulást hanyagolja el. A kettő között meg kell találni a helyes arányt, de ennek megállapítása nem volt feladatom.

A CHI-négyzet próba eredménye:

$$0{,}01 > p > 0{,}001$$

igen erősen szignifikáns.

Nézzük most a táblázatot:

2. táblázat

Taylor-féle szorongásindex	Összteljesítmény-index	
	1—8	19—31
1—13	16	5
14—18	9	8
19—42	5	17

A táblázatból jól látható, hogy a jól sportoló tanulók 53%-ának igen alacsony a szorongásindexe, míg a kevésbé jól sportoló tanulók 57%-a igen szorongó.

Meg kell jegyezni, hogy a Taylor-féle teszt a szorongásra való hajlamot általában és nem a sportra vonatkoztatva méri, tehát semmiképpen nem magyarázható úgy ez az összefüggés, hogy azért szorongóbbak a kevésbé jól sportolók, mert ügyetlenebbek.

5. Összteljesítmény-index — Tanulmányi eredmény

Sokat vitatott téma, hogy a sport és a tanulás hogyan hat egymásra. Az általános vélemény az, hogy a sport fegyelemre, kitartásra nevel, ami a tanulmányi munkában is kamatozik. A mozgásteljesítményre vonatkozó kísérletek során a tanulóknak számukra ismeretlen mozgásokat kellett megtanulniuk, végrehajtaniuk. Hogy helyesen tudják végrehajtani a feladatot, összpontosítaniuk kellett. A figyelem és az összpontosítás a tanulmányi munkában is fontos szerepet játszik, ami szintén azt mutatja, hogy a kettő között összefüggésnek kell lenni. Az eredmény:

$$0{,}1 > p > 0{,}05$$

nem szignifikáns, de erősen ilyen tendenciát mutat.

3. táblázat

Általános tanulmányi eredmény	Összteljesítmény-index	
	1—8	19—31
4,2—5,0	13	5
3,5—4,1	11	16
1 —3,4	6	9

A táblázatból látható, hogy az összteljesítmény-index alapján kiválasztott 30 legjobb közül 13 4,2 vagy annál jobb tanulmányi eredményt ért el, míg a 30 legrosszabb közül csak 5 tartozik ide. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy rossz tanulók nem nyújthatnak jó teljesítményt a sportban, és fordítva, jó tanulók is lehetnek ügyetlenek. A különbség közöttük pszichikailag az, hogy a jó tanulók minden területen — így a sport terén is — igyekeznek helytállni, míg a rossz tanulók általános kudarcaikat egy-egy területen, így pl. a sport területén akarják kompenzálni, s így csak egy-egy területen nyújtanak jó teljesítményt.

6. Összteljesítmény-index — Extraverzió

Végül nézzük meg, hogy van-e összefüggés az összteljesítmény-index és az extra-, illetve introverzió között.

Az általános tapasztalat azt mutatja, hogy az extrovertált egyének praktikusabbak, ügyesebbek a sportmozgásokban, mint az introvertált, befeléfordult, inkább elméleti dolgokkal foglalkozó emberek. Természetesen ez azért függ a sportág jellegétől is.

Ha a testnevelési órákon jól mozgó, ügyes gyerekeket nézzük, azt tapasztaljuk, hogy általában az osztály vezéregyéniségei közé tartoznak, és inkább extrovertált jellemvonásokat mutatnak.

A felmérés serdülőkről készült, így az értékelésnél figyelembe kellett venni a serdülők introverzióra való hajlamát.

Nézzük az eredményeket:

$$0{,}1 > p > 0{,}05$$

nem szignifikáns, de erősen ilyen tendenciát mutat.

Ez a tendencia azonban a látszatnak ellentmond. Jelen esetben ugyanis az introvertált egyének nyújtottak jobb teljesítményt. Ez a táblázatból is igen jól látható.

4. táblázat

Extraverzió, ill. introverzió	Összteljesítmény-index	
	1—8	19—31
0 — 10	4	12
—2 — — 6	12	10
—8 — —18	14	8

Az extrovertált egyének közül mindössze 4-nek, míg az introvertáltak közül 14-nek volt igen jó a mozgásteljesítménye.

Az introverziónak ilyen összefüggésben való előfordulása minden bizonnyal serdülőkori sajátosság, hiszen Tamás Gábor, aki ugyanezt 16—18 éves lányoknál vizsgálta, nem talált ilyen összefüggést. (Az ő eredménye: $0{,}3 > p > 0{,}2$.)

ÖSSZEFOGLALÁS

A dolgozatban aránylag kisszámú, bár véletlenszerűen kiválasztott vizsgálati személyek adatait vettem figyelembe, így ennek eredményeiből széleskörűen általánosítani nem lehet, de azt hiszem, ezek az

eredmények többé-kevésbé jellemzőek a többi hasonló korú, hasonló körülmények között élő magyar diákra is.

Az eredmények megmutatták annak a ma még sajnos meglevő szemléletnek a helytelenségét, amely az elméleti tárgyakat, az azokkal való foglalkozást a sport, a testnevelés elé helyezi. A mozgásbeli teljesítmény és a tanulmányi eredmény összehasonlításából kiderült, hogy a sport és a tanulás, természetesen helyes arányban, jó hatással van egymásra. A testnevelési jegy és az igényszint között pedig szignifikáns összefüggés van. Jelen esetben csak az általános igényszintet tudtuk mérni, és az összehasonlításból nem derült ki, hogy milyen mértékben hat az igényszint a testnevelési órán nyújtott teljesítményre, és milyen mértékben a mozgásteljesítmény az igényszintre. Érdemes lenne egy olyan tesztet kidolgozni, amely speciálisan azt méri, hogyan hat a testnevelés, a sport az igényszintre. Ez hozzásegíthetne bennünket a jól és kevésbé jól sportoló tanulók személyiségének teljesebb megismeréséhez, és mi is jobban tudnánk irányítani fejlődésüket.

A jól és kevésbé jól sportoló tanulók személyiségvonásait vizsgálva láthattuk azt is, hogy a jól sportoló tanulók között sokkal kevesebb volt a szorongó egyén, mint a kevésbé jól sportolók között. Kiderült az is, hogy a serdülőknél az introvertáltaknak jobb a mozgásteljesítményük.

Végeredményben tehát megállapíthatjuk, hogy a jó sportolók a tanulásban is jobb eredményeket érnek el, introvertált jellemvonásokat mutatnak, és alacsonyabb a szorongásindexük, mint a kevésbé jól sportolóknak.

IRODALOM

1. *Arday László:* Az iskolai testnevelés jelenlegi helyzete és problémái, A sport és testnevelés időszerű kérdései, Sport, 1971/2.
2. *Dr. Barkoczy—dr. Putnoki:* Tanulás és motiváció, Tankönyvkiadó, Bp., 1967.
3. *Bíróné dr. Nagy Edit:* Sportpedagógia, Tankönyvkiadó, Bp., 1971.
4. *Dr. Clauss—dr. Hiebsch:* Gyermekpszichológia, Akadémiai Kiadó, Bp., 1967.
5. *Ehlers, Th.:* Über persönlichkeits bedingte Unfallgefährdung, Archiv f.gesante Psich. 3/4. sz. 1965.
6. *Hajtman Béla:* Bevezetés a matematikai statisztikába pszichológusok számára, Akadémiai Kiadó, Bp., 1968.
7. *Dr. Lányiné Engelmayer Ágnes:* Gyermeklélektan, Tankönyvkiadó, Bp., 1970.
8. *Lavoegie, M. S.:* Különböző csoportok összehasonlító vizsgálata egy önértékelési próba felhasználásával, Le Travail Humain, 1. sz. (TF-szakfordítás), 1964.
9. *Dr. Rókusfalvy Pál:* Igényszint és affektivitás, Magyar Pszichológiai Szemle, 1968. 4. sz.
10. *Dr. Rókusfalvy Pál:* Általános lélektan, Tankönyvkiadó, Bp., 1972.
11. *Taylor, J. A.:* A Personality Scale of Manifest Anxiety, M. Abnorm. Soc. Psichol. 48. sz. 1953.
12. *Tringer László dr.:* A szorongás kvantitatív vizsgálata (A szorongásindex), Ideggyógyászati Szemle, 1971.

A távolugrás oktatása „globális" módszerrel

TÚRI IMRE

Napjainkban az úttörő-olimpiai versenyeken és a középiskolai bajnokságokon egyaránt csak számottevő eredménnyel lehet helyezést elérni. Az 1973-as dunaújvárosi olimpiai döntőn például már a 14 éves gyerekeknél is 6 méteren felüli eredményt kellett produkálni az első hely megszerzéséhez. Ugyanez a helyzet fokozottabb mértékben és jelentősebb eredményekkel a középiskolásoknál.

A 13—19 év közötti korosztály élvonalba tartozó versenyzői 6—7 méter közötti eredményeket érnek el. Ilyen teljesítményhez még a heti háromra emelt testnevelési óra sem elegendő. Órán kívüli rendszeres munkára, edzésekre van szükség az eredményesség érdekében.

Nem kívánok a távolugrással, ill. a távolugrás oktatásának teljes folyamatával részletesen foglalkozni. Hosszú idő óta egy kérdés foglalkoztat, amelyben a külföldi szakemberek véleményei is sok esetben egymással ellentmondóak, és ez az oktatás módszere.

Az egyik elképzelés szerint a távolugrás mozgássorát részekre bontva, egymástól függetlenül helyes oktatni. Eszerint rövid, 6 lépéses, majd 13—14 lépéses nekifutással kell kialakítani az iramérzéket, az elugrás előtt jó lépésritmust, megtanítani az elrugaszkodást, a megfelelő ugrásmagasságot, a leggazdaságosabb talajra érkezést.

A másik módszer a nagy gyorsaságból és viszonylag hosszú rohamból történő ugrás egészében való oktatása.

Az előző módszernél az ugrásmennyiség igen nagy, míg a másodiknál lényegesebben kevesebb, de intenzívebb.

A távolugrásnál — megegyezően a többi atlétikai számmal — fő cél a mozgásfolyamat automatizálása. Különösen kezdő ugróknál szembetűnő az elrugaszkodáshoz való nekikészülődés, amely természetesen a futósebesség csökkenését vonja maga után. Több egyéb hiba mellett ez a rövid rohamból történő elugrás következménye. 14—16 éves tanulóknál több száz ugrást figyeltem meg. A fél, ill. háromnegyed rohammal ugrók ugrásainak 1/3 része volt „belépett", míg a hosszabb és maximális rohammal elvégzett ugrásoknak csak elenyésző része. A gyakori belépések oka a beidegződött futólépések hosszának megváltozása és aritmikája volt.

Az egyik távolugróm utánpótlásválogatott-kerettag, a technikai edzéseken nem hajlandó teljes rohammal ugrani, csak néhány lépésről, legfeljebb háromnegyed távolságról. Két év alatt eredménye semmit nem javult. Megnövekedett az elugrás ideje, légmunkája olyan primitívvé vált, mint egy teljesen kezdőé. A maximális, teljes hosszúságú rohammal való ugrástól azért fél, nehogy „kiugorja" magát. A mozgás egészében való tanulása, végrehajtása pedig nem jelenti az eredményre ugrást.

Nem lehet, nem szabad viszont csak „technikázgatni". A világklasszis versenyzők edzései sem az óvatosságon alapulnak. Jellemző példa erre Valerij Borzov, a müncheni olimpia kétszeres bajnokának kemény, versenyszerű edzésmódszere.

A távolugrás egészében való oktatásának, illetve tanulásának előfeltételei:

1. A futógyorsaságot állandóan fokozni kell. Ez a futás felgyorsításával és a roham egyenletes ritmusban való lefutásával történhet. A futógyorsaság fejlesztésére célravezető 20—30—40 méter időre történő futása versenyszerűen is. A futások közötti pihenő a tanulók előképzettségétől és edzettségi állapotától függ.

2. A dinamikus izomtevékenység (izmok pillanatnyi megrövidülési képessége) fejlesztése:

— szökdelés (15 méter) időre,
— sorozatugrások (3-as, 5-ös, 10-es ugrás) időre és távolságra,
— szökdelések felhúzott térdekkel,
— futó-ugró szökdelés,
— rugózó leugrások (tornapadról, szekrényekről stb.).

3. Az eredményességet elősegítő izomkeresztmetszet növelése (súlyedzés).

4. Ritmusgyakorlatok: talajra helyezett medicinlabdák, zsámolyok közötti átfutások, szökdelések (a tárgyak között azonos, ill. különböző távolságok legyenek).

A mozgáselem korrigálása teljes rohammal a legcélszerűbb, variálva a közepes iramú nekifutástól a maximálisig. A hibajavítás mindig csak egy mozgáselemre irányuljon. Ha például az elugrás előtti jó lépésritmus begyakorlása a cél, akkor ne említsük meg a mozgás során elkövetett egyéb hibákat (pl. ugrásmagasság, talajra érkezés stb.). Egy gyakorlás alkalmával ne legyen sok ugrás. A nagy koncentrálás idegi fáradékonyságot idéz elő.

Nem engedhető meg mozgástanulás közben a maximális eredményre törekvés. Véleményem szerint a gátlásmentes mozgás tanulásakor az ugrásoknak kb. 90 százalékosnak kell lenniük. Tanulóink fejlődését célszerű időnként ellenőrizni. A felmérés terjedjen ki az alábbiakra:

Futógyorsaság: 30 méter időre.

Dinamikus izomtevékenység: 15 m szökdelés bal, ill. jobb lábon, időre, 5-ös ugráseredményre.

Hasizom fejlesztése: bordásfalon hátsó lefüggésben páros lábemelés a fej fölé (lábbal a bordásfalat érintve).

Megjegyzem, hogy a távolugrás-oktatás részletkérdéseire nem tértem ki. Nem is ez volt a célom. Bizonyítani kívántam a mozgás egészében való oktatásának célszerűségét, kiragadva a leglényegesebb mozzanatokat.

Amint a bevezetőben is említettem, nem a teljesen kezdő távolugrók oktatásának problematikáját, módszereit elemeztem, hanem azokét, akik rendszeresen atletizálnak, és eredményeket értek el.

A harmadik testnevelési óra és a tájékozódási futás

VITTEK LAJOS

A harmadik testnevelésóra régen várt bevezetése osztatlan örömet váltott ki tanárok, szülők és diákok körében egyaránt. Beiktatása az órarendbe mégis sok helyen a tornaterem vagy személyi feltételek hiányában sok problémát okoz. Szeretnék néhány ötlettel hozzájárulni a harmadik testnevelési óra hasznos eltöltéséhez. Több szempontból ajánlhatom a tájékozódási futás „felhasználását" olyan iskolákban, ahol nincs tornaterem, de a közelben van park vagy erdő, mert a tájékozódási futáshoz ez a legszükségesebb „létesítmény".

Sok elmarasztaló vélemény látott napvilágot a közelmúltban a fiatalság fizikai teherbíró képességéről, amely helyzet talán abból is adódik, hogy gyakran megrekedünk a létesítményhiány problémakörénél, és nem használjuk ki kellő mértékben a természet adta lehetőségeket. Egyre kevesebb az olyan kirándulás, amely a gyermekeket fizikai teljesítményhez köti. Az osztálykirándulások zöme több száz kilométeres autóbuszútból áll, amikor is az a vitathatatlan jó szándék vezeti a tanárokat, hogy ismerjék meg az országot a gyerekek. A két-három nap alatt múzeumokat, városokat látogatnak, de valljuk be, vajmi kevés köze van ezeknek az utaknak a kirándulással egybekötött mozgásélményhez. Többet vannak ülésre kényszerítve ezeken a kirándulásokon, mint egyébként. Talán mi is hozzájárulunk a gyerekek kényelemszeretetének növeléséhez.

Az utóbbi években szaporodnak az erdei tornapályák, egyre többet hallunk a fel-

nőttek munkahelyi testneveléséről, a kocogómozgalomról. De vajon a gyerekek mennyit futnak, mozognak?

Hogyan használjuk ki azokat a lehetőségeinket, amelyekhez nem kell létesítmény? A válasz sajnos nagyon egyszerű: majdnem sehogy. Nem használjuk ki a természetes mozgást, a futást, pedig mindenki tudja, hogy milyen hasznos hatásokat vált ki a belső szervekben, s mennyire frissítő hatású. Kevesen tudják, hogy ma már hazánkban is terjed nemre és korosztályra való tekintet nélkül, ráadásul különösebb anyagi befektetést és létesítményt sem igénylő sportág: a tájékozódási futás.

Mi is az a tájékozódási futás, és hogyan illeszthető be a tantervbe? Nagyon röviden és egyszerűen: a térképre berajzolt tereppontok megtalálása (a ponton levő jel megjegyzése) a legrövidebb idő alatt.

Az iskolában kötelező testnevelési felszerelésen kívül, kezdő fokon a többletigényt csupán a térkép jelenti. Versenytérképet egyszer kell beszerezni, és sokszor fel lehet használni. Témánk tekintetében előnyben vannak azok az iskolák, ahol a közelben vannak olyan terepek, amelyekről készült már versenytérkép. Ezeken egy óra alatt is lehet tájékozódási feladatot végeztetni.

Azokban az iskolákban, ahol tömbösítették az órákat, és kirándulásra használják fel, érdekesebbé, tartalmasabbá lehet tenni a napot. Az ilyen egyszerű feladatok a tanulókat

1. fizikai feladat elé állítják (futni kell),
2. gondolkodásra késztetik (térképolvasás, feladatmegoldás),
3. önképzést jelentenek, sikerélményt nyújtanak, önfegyelmet követelnek,
4. környezetismereti és földrajzi kiegészítést jelentenek.

A futás jó levegőn, erdőben történik, sok lehetőséget ad a tanulók önálló tevékenységére. Egyszerre több osztály, tetszés szerinti számú gyerek foglalkoztatható. A sikerélmény testi fogyatékos gyerekek számára is lehetséges, mert esetleg testi hátrányuk jó tájékozódással kiegyenlíthető.

A pont megtalálása, a futófeladat teljesítése, az akarati erőfeszítés eredménye mind olyan sikerélményt jelentenek, amelyek sokszor és lényegében mindenki számára elérhetően ismétlődnek. A fizikai terhelések között a „tájékozódás" pihenést jelent.

Azokban az iskolákban, amelyek közelében erdő vagy nagyobb park van, de erről a területről még nincs versenytérkép, ennek pótlása sem okoz nagy gondot. A parkról könnyen készíthető térképvázlat 1:10 000-es arányban. Elkészítésére meg lehet kérni a helyi tájékozódási futó szövetséget is.

Ahol versenytérkép van az iskola közelében levő erdőről, ott a feladat megoldása egyszerűbb. A térkép alapján több tereptárgyat kell megjelölni az erdőben, és azokat a gyerekek előképzettségének megfelelően, foglalkozásonként más-más összeállításban lehet alkalmazni.

Tárgyi előfeltételek:

1. térkép vagy térképvázlat 10 000-es vagy 25 000-es nagyságban (tanulópáronként egy darab);
2. pontmegjelölés a terepen (nylonzacskóban egy színes papírlap betű- vagy számjelöléssel);
3. tájoló (iránytű), de ez csak a későbbiekben, 5-6 foglalkozás után szükséges, mert addig a tanulók csak térképpel futnak. (Lényegében megfelel az olcsó iránytű is, de legjobb, ha az iskola be tud szerezni NDK gyártmányú „Sport" laptájolókat.)

A tájékozódási futás oktatása

A térkép alapismereteinek oktatása úttörőfoglalkozás keretében is elkezdődhet. Arra ügyelni kell, hogy ne kezdjünk túlzottan hosszan tartó magyarázatba a térképismerettel kapcsolatban. A magyarázat csak a legszükségesebbre szorítkozzon.

1. A főbb térképjelek.
2. A térképen látható színek jelentése.
3. Északi irány meghatározása.

Első alkalommal olyan pályát kell kijelölni, amely minden tanuló számára siker-

rel teljesíthető. Olyan áttekinthető útvonalat jelöljünk, melynek követése és térképpel való azonosítása teljesen egyértelmű. A pálya 1-2 km-nél hosszabb ne legyen, s olyan legyen, ami a gyengébb tanulók számára is 20-25 perc alatt teljesíthető. Lehetőleg legyen körpálya, az indulás és a cél egy helyen legyen. A fordulópontokat jelöljük meg szalaggal, jól láthatóan.

A kezdeti lépéseknél az útvonalon, a fordulópontok között is feltehetünk egy-két helyen szalagot, hogy az eltévedés lehetőségét kiküszöböljük.

Ezt a feladatot megoldhatjuk úgy, hogy

1. a térképre piros rosttollal berajzoljuk előre a követendő útvonalat. A fordulópontokra kitett jelet meg kell jegyeztetni a tanulókkal. (Vonal alatt átlátszik a fekete térképjel.)

2. A rajthelyen kiakasztunk egy-két térképet, amire az érintendő pontokat előre berajzoljuk. Ezt az indulás előtt a tanulóknak át kell másolniuk a saját térképükre. A terepen a pontokat más-más betűvel látjuk el, ezeket a tanulók felírják, s a beérkezéskor ellenőrzi a tanár a feladat teljesítését.

A tapasztalat azt mutatta, hogy 10-12 éves korban ez a módszer mutatkozott a legcélszerűbbnek ahhoz, hogy gyors sikert, bizonyos képességek javulását, érdeklődést érjünk el a tanulóknál.

Nagyon fontos szempont a pályakitűzésnél, hogy mindig kellő óvatossággal mérjük fel a tanulóink előképzettségét, teherbírását. A túlméretezett feladat kedvét szegi a tanulóknak. Első alkalommal lehetőleg olyan tereptárgyakkal lezárt területet jelöljünk ki, amely lehetővé teszi, hogy az eltévedt tanuló visszatérjen a helyes irányba. Olyan jellegzetes ellenőrzőpontokat jelöljünk ki, melyeknek azonosítása egyértelmű *(1. ábra)*. Ilyen pontok: úttalálkozás, útkereszteződés, őrház, rom, vadles, etető, árok vége stb. A pontra kitett jelet jól láthatóan kell elhelyezni. Valamennyi pont úton legyen, a megközelítést ne akadályozza bozót vagy más nehézség. A pontok közötti távolság 200 és 400 méter között

1. ábra

váltakozzon. A rajt és a cél lehetőleg egy helyen legyen, és a terepről, minden irányból, tájoló nélkül is 10 percen belül elérhető legyen.

Az első verseny lebonyolítása

A rajt előtt a tanár kiosztja a térképeket vagy fotokópiákat, legalább két tanulónak egyet, és megkeresteti a gyerekekkel a rajt helyét. A pálya környékén látható legfontosabb térképjeleket elmagyarázza. Ezután elmondja a feladatot. Felíratja a tanulókkal az érintendő tájékozódási pontokat, a pontok megnevezését. Például 1. útvilla, 2. kunyhó, 3. etető, 4. útkereszteződés stb. (Először 3-4 tájékozódási pont érintésénél nehezebb feladatot ne adjunk.)

A távolság becslésére és mérésére is fel kell hívni a tanulók figyelmét. A rajtnál ki kell mérni 100 métert, ezen gyakorolhatják a tanulók, hogy hány lépéssel teszik meg a 100 métert futva vagy gyalogolva.

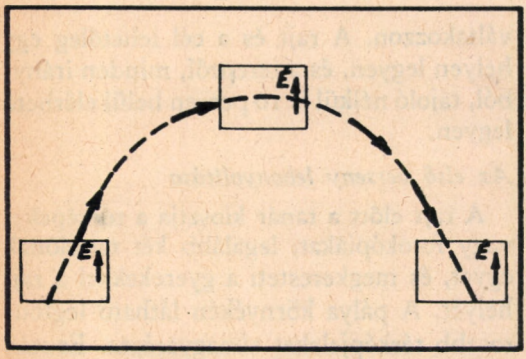
Ezután ellenőrizni kell, hogy pontosan rajzolták-e át a tanulók a feladatot, majd a csapatokat (2 fő) 1-3 perces időközben indítja a tanár.

Az indulásnál és a beérkezésnél felírjuk az időt, ellenőrizzük a pontok érintését, elvégezzük az értékelést, és a verseny végén meg lehet beszélni, ki hol tévedett, hol és miért voltak nehézségei.

A továbbiakban — még mindig tájoló nélkül végzett gyakorlatok során — egyre nehezebb feladatokat adhatunk úgy, hogy elhagyjuk a szalagozást, növeljük a pálya hosszát, több pontot jelölünk stb., de mindig úgy, hogy biztosítsuk minden tanuló

számára az összes pont megtalálásának a lehetőségét, mert ezen a fokon még ez, valamint a futási feladatok megoldása jelenti a tanuló és tanár számára a sikerélményt.

A tájoló nélküli gyakorlatoknál a tanulókkal sokat kell gyakoroltatni a térkép ún. „állandó irányban tartását". A térképi É (észak) menet közben is állandóan északra nézzen, miközben mi a menetirányunkat a követendő útvonalnak megfelelően változtatjuk *(2. ábra)*.



2. ábra

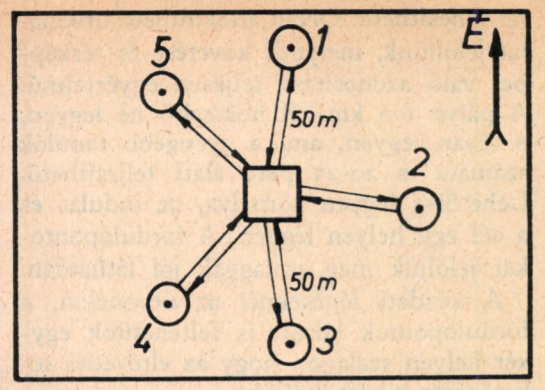
Tájoló használatának oktatása

Ez akkor kezdődjön, amikor a tanulók a tájékozódási alapismereteket már elsajátították. A térképet ismerik, és van kedvük a további gyakorlatok végzéséhez. A tájoló (iránytű) működésének az elvét ismertetni kell a tanulókkal, majd a tájoló és a térkép együttes használatát terepen kell megmutatni és gyakoroltatni.

A terepen a térkép és tájoló együttes használatát sokszor kell gyakorolni, mert a hibás tájolóállítás iránymeghatározásnál 180°-os eltérést is eredményezhet.

A tájolóval való iránymeghatározást legegyszerűbben úgy gyakorolhatjuk, ha a „csillagverseny" egyszerű formáját alkalmazzuk. Ennek a feladatnak elvégeztetéséhez megfelel egy park vagy egy labdarúgópálya is. A központban helyezkedik el a tanár.

A *3. ábrán* látható módon megrajzoljuk a feladatot egy egyszerű negyedíves rajzlapra. A központból a pontok távolsága kb. 50-100 m. A felkeresendő pontokat a rajz-



3. ábra

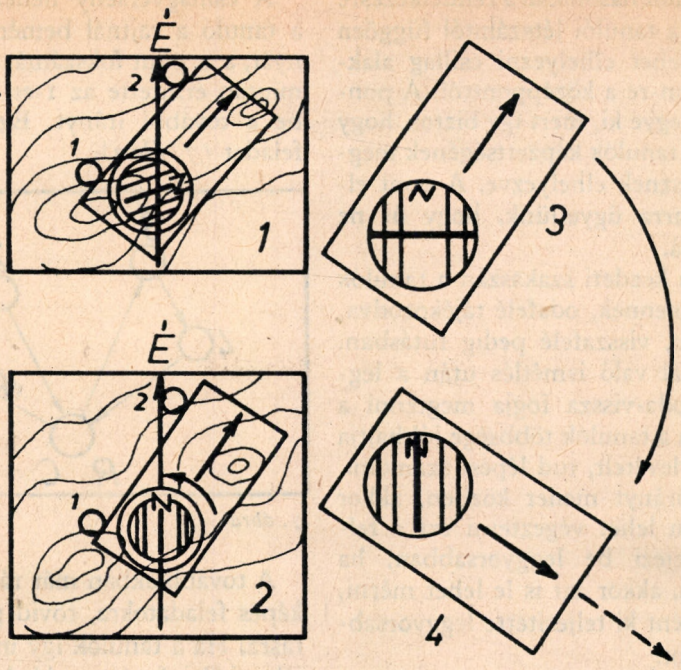
nak megfelelő irányban és távolságra kell elhelyezni. A tanuló a tájolóval meghatározza az induló irányt, tudja a megteendő távolságot, odafelé lassan — gondosan ügyelve az iránytartásra — halad, visszafelé fut.

Iránylevétel a térképről

Az induló pontot és a keresendő pontot összekötjük a tájoló hosszabbik élével (irányél) úgy, hogy a tájolószelence felőli vége legyen az induló pontnál. Így a tájoló alaplapján levő nyíl a haladási irányba mutat. Ezután a szelencét forgatjuk úgy, hogy a szelencén levő É jel a vázlaton vagy a térképen levő É jellel párhuzamos legyen. Majd leemeljük a tájolót a térképről, és vízszintesen tartva addig forgunk a tájolóval együtt, amíg a tű északja a szelencén levő É jel alá ér. A futás irányát az alaplap hosszanti tengelyén levő iránynyíl mutatja *(4. ábra)*. Ha a tanuló helyesen végezte el az iránymeghatározás műveletét, akkor indulhat a kitűzött pont felkeresésére. Ezt a feladatot sokat kell gyakoroltatni.

A tájolóval való iránymenet és a lépésszámolás gyakorlása

A sokszögmenet talán a legalkalmasabb formája az iránymenet és a távolság mérésének gyakorlására. Annyian végezhetik egyszerre, ahány tájolónk van. A végrehajtási feladatot a helyszín ismeretében előre el lehet készíteni. Nagyobb iskolaudvar, park vagy labdarúgópálya megfelelő a gyakorlat végrehajtására.



4. ábra

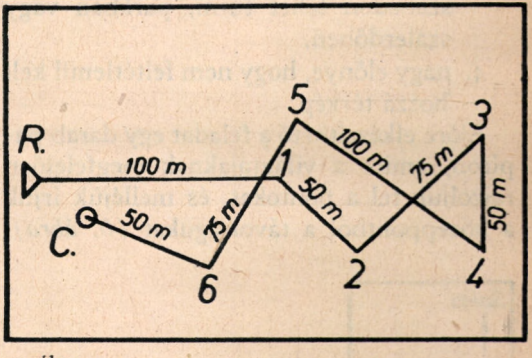
A feladat: A pályát előre megrajzoljuk, pl. 4 cm = 100 m, R (rajt), C (cél). A rajt és a cél közötti távolságot lemérjük a papíron, ott lesz a cél helye. A rajzon kb. 12 m-re lesz a cél a rajttól.

A pálya rajza természetesen függ a rendelkezésünkre álló terület nagyságától, formájától. A sokszögmenetet akkor tudjuk megoldani, ha egyforma tájolóink vannak.

A tanulók a feladatot a használt tájoló alapján fok- vagy vonásbeosztásban kapják meg a következő módon:

R—1	100 m v.	3—4	50 m
1—2	50 m	4—5	100 m
2—3	75 m	5—6	75 m
		6—C	50 m

A tanulók megkapják a távolságot (meddig kell menni) és a fokszámot (milyen irányba kell menni). Minden meghatározott méterszám után újra be kell állítani a fokszámot. A pályán a töréseknél nincs semmi jel, az előre begyakorolt lépésszámmal mérik a tanulók a távolságot. Az utolsó feladat végrehajtásakor ahová érkezett, minden tanuló tegyen egy jelet. Miután mindenki teljesítette a feladatot, a tanár a rajz alapján meghatározza a cél helyét. Ezután egyenként le kell mérni, hogy ki közelítette meg legjobban a célt, és sorrendet lehet megállapítani a tanulók között *(5. ábra)*.



5. ábra

Az előzőekben már említett *csillagfutás* a tájolóval való iránymérés, iránytartás gyakorlására nagyon jól használható, érdekes feladatot jelent a tanulóknak, ezenkívül versenyszerűen is lehet végeztetni, ha a tanár időt mér.

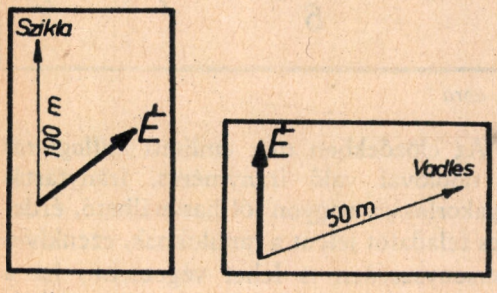
A 3. sz. ábrához hasonlóan a rendelkezésre álló időtől és a tanulói létszámtól függően 8-15 pontot lehet elhelyezni csillag alakban, 100-300 m-re a középponttól. A pontokat a tanár tegye ki, mert így biztos, hogy jó helyen — a tanulók képzettségének megfelelően — lesznek elhelyezve. A pont elhelyezésénél arra ügyeljünk, hogy út ne vezessen hozzá.

A gyakorlás kezdeti szakaszán a tanulók egy ponthoz mennek, odafelé tájékozódva, iránymenetben, visszafelé pedig futásban. 2-3 alkalommal való ismétlés után a legtöbb tanuló oda-vissza fogja megtenni a távolságot. Ha a tanulók többsége jól hajtja végre az iránylevételt, tud lépést számolni, jól tartja az irányt menet közben, akkor versenyszerűen lehet végeztetni ezt a feladatot. Ki fejezi be leggyorsabban, ha sok időnk van, akkor azt is le lehet mérni, hogy pontonként ki teljesítette leggyorsabban a feladatot.

A csillagfutás a tájékozódási futóversenyek jó előgyakorlata, mert

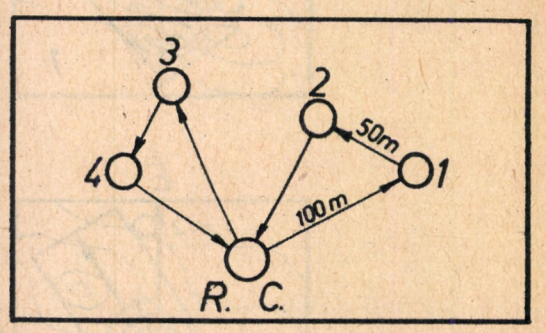
1. a tanulók hiba esetén azonnal segítséget tudnak kapni a tanártól,
2. a tanár figyelemmel tudja kísérni a középpontban minden tanuló tájolóval végzett munkáját,
3. olyan terepen végeztethetjük, ahol szabadon lehet futni, parkban vagy szálerdőben,
4. nagy előnye, hogy nem feltétlenül kell hozzá térkép.

Előre elkészíthető a feladat egy darab papíron, amire a világtájaknak megfelelően rajzoljuk fel a pontokat, és melléjük írjuk a középpontból a távolságukat *(6. ábra)*.



6. ábra

A csillagverseny nehezebb változatánál a tanuló a rajtnál beméri az 1. pont irányát, a 2. pont fokszámát fejben megjegyzi, miután érintette az 1-es pontot, ott állítja be a további irányt. Egyszerű memóriafeladat *(7. ábra)*.



7. ábra

A továbbiakban már rá lehet térni a térképes feladatokra, rövid pályákon való futásra. Ha a tanulók így megkedvelték a tájékozódási futást, sokkal könnyebb lesz a kirándulások szervezése, vezetése, az őrsök közötti akadályversenyek lebonyolítása, mert az úttörőket nem a fákra akasztott nyilak fogják vezetni, hanem térképen adhatjuk meg az akadályverseny útvonalát, és a bejelölt pontokon helyezzük el az állomásokat.

Versenytérképek az ország minden hegységéről készültek már. Beszerezhetők: Budapest V., Váci utca 62-ben, a Budapesti Tájékozódási Futó Szövetség Tájékoztató irodájában.

Gimnasztikai mozgástanulás vizsgálata többféle tanulási módszer együttes hatása alapján (II.)

DR. NAGYKÁLDI CSABA

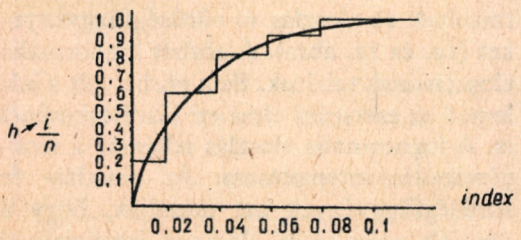
Megjegyzendő, hogy egy ismétlésnek tekintettük a hibátlanul elvégzett gyakorlatot is. Az a valóságban elő nem forduló eset, amikor egy tanuló valamennyi gyakorlatot egy ismétlésre megtanul, nem képezi vizsgálat tárgyát, ugyanis ilyen alacsony nehézségi fok mellett nem beszélhetünk tanulásról. Az ismétlések száma a fentiek alapján minimálisan eggyel nagyobb a gyakorlatok számánál:

$$D)\ \min I = G + 1.$$

Az adott mutató segítségével, mivel ez dinamikus mutatószám, a tanulók jól rangsorolhatók a tanulási intenzitásaik közötti különbségek alapján. Minél nagyobbak az értékek, annál nagyobb a mozgástanulás intenzitása, minél kisebbek, az intenzitás is annál alacsonyabb. *(L.: 4. táblázatot!)*

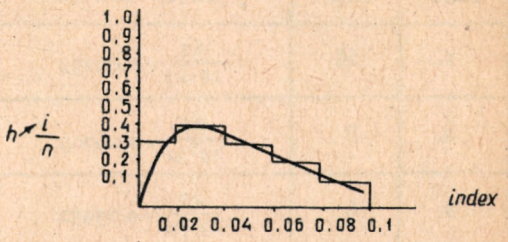
A továbbiakban a kapott indexszámokat egy 24 elemű mintának tekinthetjük, melynek $X_1, X_2, \ldots X_i, \ldots X_n$ elemei valószínűségi változói folytonos eloszlásúak a $\left(0 - \frac{G}{G+1}\right)$ balról nyitott intervallumban.

Az empirikus eloszlásfüggvény:



10. ábra

Az empirikus sűrűségfüggvény:



11. ábra

A görbék alakjából az a következtetésünk, hogy az $X_1, X_2, \ldots X_i, \ldots X_{24}$ valószínűségi változók logaritmikus normális (lognorm) eloszlást követnek. Vagyis az $y_i = \lg X_i$ valószínűségi változó normális eloszlású.

Hipotézisünk ellenőrzésére végezzük el a χ^2 próbát (7). A kapott valószínűségi változó a következő:

$$E/\chi^2 = n \sum_{k=1}^{4} \frac{\left(\frac{hk}{n} - p_k\right)^2}{p_k} = 5{,}86896.$$

A valószínűségi változó $4-3=1$ szabadságfokú χ^2 eloszlást követ, tehát a hipotézis 99% valószínűségi szinten elfogadható. A χ^2 próba konzisztens, tehát a próbában szereplő minta elemszámát minden határon túl növelve, a másodfokú hiba valószínűsége o-hoz közelít.

Állítható tehát, hogy ha az adott igen kicsiny minta helyett nagy elemszámú mintára végzünk számításokat, a sokaság lognormális eloszlású lesz.

A lognormális eloszlás alapján kiszámítható a várható érték és a szórásnégyzet. A formulák segítségével kiszámított értékek:

$$F/M\ (X) = 0{,}03548.$$
$$G/D^2\ (X) = 0{,}004846.$$

Összehasonlítva a kapott értékeket a mintából kapott átlaggal és a korrigált empirikus szórásnégyzettel, igen jó egyezést tapasztalunk.

$$H/\bar{X} = \frac{\sum x_i}{n} = \frac{0{,}86318}{24} = 0{,}03596,$$

4. táblázat

Az értékek rangsor alapján a következők:

Sorsz.	Név	Lányok Intenzitás	Sorsz.	Név	Fiúk Intenzitás
1.	M	$\frac{25}{10 \cdot 27} = 0{,}09259$	1.	K	$\frac{25}{13 \cdot 29} = 0{,}06631$
2.	B	$\frac{25}{13 \cdot 32} = 0{,}06009$	2.	H	$\frac{25}{14 \cdot 31} = 0{,}05760$
3.	L	$\frac{25}{12 \cdot 35} = 0{,}05952$	3.	H	$\frac{25}{16 \cdot 38} = 0{,}04112$
4.	M	$\frac{25}{12 \cdot 42} = 0{,}04960$	4.	N	$\frac{25}{15 \cdot 41} = 0{,}04065$
5.	Sz	$\frac{25}{13 \cdot 39} = 0{,}04936$	5.	F	$\frac{25}{17 \cdot 41} = 0{,}03585$
6.	H	$\frac{25}{16 \cdot 93} = 0{,}04006$	6.	Cs	$\frac{25}{14 \cdot 55} = 0{,}03246$
7.	Sz	$\frac{25}{15 \cdot 45} = 0{,}03099$	7.	J	$\frac{25}{15 \cdot 57} = 0{,}02924$
8.	S	$\frac{25}{17 \cdot 55} = 0{,}02673$	8.	D	$\frac{25}{18 \cdot 52} = 0{,}02670$
9.	S	$\frac{25}{22 \cdot 76} = 0{,}01475$	9.	C	$\frac{25}{20 \cdot 47} = 0{,}02659$
10.	Sz	$\frac{25}{25 \cdot 92} = 0{,}01087$	10.	J	$\frac{25}{16 \cdot 66} = 0{,}02367$
11.	G	$\frac{25}{23 \cdot 27} = 0{,}01025$	11.	F	$\frac{25}{24 \cdot 64} = 0{,}01634$
			12.	R	$\frac{25}{23 \cdot 87} = 0{,}01249$
			13.	J	$\frac{25}{26 \cdot 102} = 0{,}00942$

$$I/S^2 = \frac{\sum(X_i - \bar{X})^2}{n-1} = 0{,}00436.$$

Ez az egyezés még inkább megerősíti az eloszlással kapcsolatos feltevésünket.

Vonjunk le néhány következtetést az adatoknak matematikai-statisztikai módszerekkel történő feldolgozásából a gimnasztikai mozgástanulásra!

1. Az *A*, *B* és *C* jelű összefüggésekben olyan dinamikus mutatószámot képeztünk, amely a tanulás ismétlésszámának és hibáinak számbavételével kifejezi a mozgástanulás intenzitását, és ennek indexszámának nevezhető.

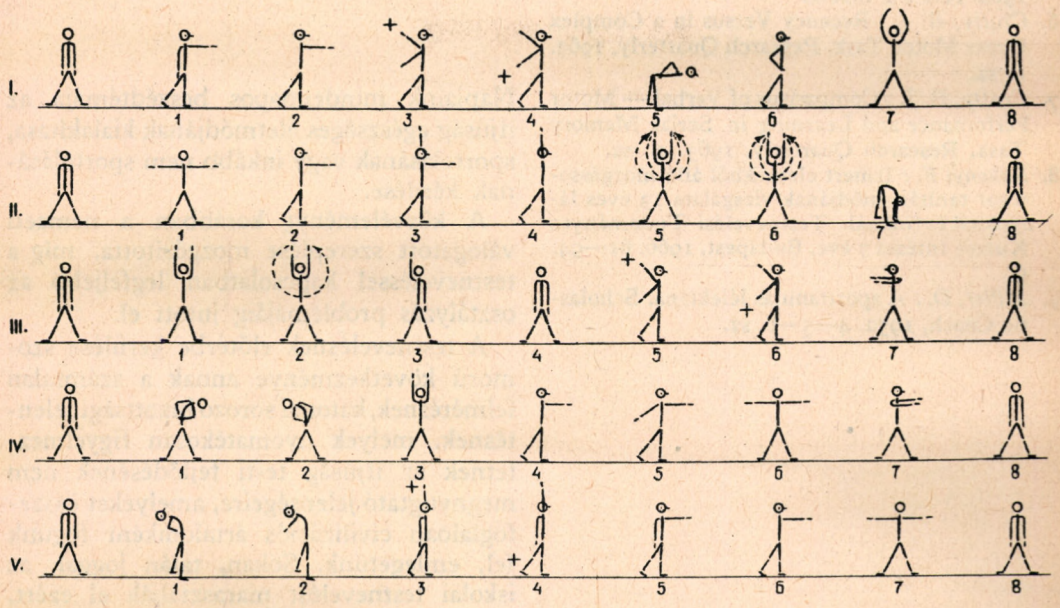
2. A rendelkezésre álló esetszámból felrajzoltuk az eloszlás és sűrűségfüggvényeket (10. és 11. ábra). A görbét lognormális eloszlásúnak találtuk. Ez a görbe volt a jellemző az esetszám elméleti kiszélesítésénél is. A lognormális eloszlás jellemző a mozgástanulás intenzitására. Az eloszlás- és sűrűségfüggvények azt mutatják, hogy a tanulók nagy része alacsony intenzitással tanul, másfelől pedig a gyakorlatok nehéz-

ségi fokára utalnak, hogy az alkalmazott gyakorlatok a közepesnél valamivel nehezebbek voltak a 13 éves tanulók részére.

Az eredmények összefoglalása

A tanulmányban 13 éves fiúk és lányok gimnasztikai mozgástanulását vizsgáltuk, ahol a feladott öt nyolcütemű gyakorlatsor minden mozgáselemét már ismerték. Így a tanulás a mozgáselemek összekapcsolására irányult. A tanítást vizuális, auditív, valamint kinesztéziás módszerekkel és ezek kombinációival folytattuk le, és az eredményeket együttesen értékeltük:

1. A gyakorlatok megtanulásához adott nehézségi szint mellett 72,3%-ban 2—4 ismétlés szükséges. Erre — az irodalom alapján — nincsenek befolyással a különböző tanulási módszerek.



12. ábra *Apródi Jenő rajzai*

2. A gyakorlatokon belül a megtanulás sorrendje általában megegyezik a mozgáselemek sorrendjével, különösen a gyakorlat első felében, míg a második felében már kevésbé.

3. Az egyenlőtlenségeket a tanulás folyamatában található fellendülések, platók és visszaesések okozzák, amelyek viszont a tanulás hibáira vezethetők vissza. A legtöbb hiba a mozgáselemek kihagyásából származik, ezt követi gyakoriságban a sorrendi hiba. Végül, a módosításból és ismétlésből származó hibák csak kis százalékban fordulnak elő.

4. A hibák oka lehet az interferenciajelenségek hatása.

5. A mozgástanulás két jellemző tényezője segítségével az ismétlésszámmal és a hibák számával érzékeny mutatószám szerkeszthető, amely a tanulás intenzitását, vagyis a motoros tanulékonyságot jelzi.

6. A tanulás intenzitásának indexe segítségével rangsorolás, összehasonlítás és minősítés végezhető el a motoros tanulékonyság szempontjából, amely a kiválasztásra alkalmas módszernek látszik mind a sport, mind az egyes munkatevékenység területén. A leírt módszer ugyanis a gimnasztikai mozgásokhoz hasonló munkamozgások, munkapróbák tanulmányozásánál is használhatónak látszik.

Bibliográfia

1. *Hull, C. L.:* Principles of Behavior. N. Y., Appleton-Century, 1943.
2. *Tolman, E. C.:* Purposive Behavior in Animals and Men. N. Y., Appleton-Century-Crafts, 1932.
3. *Ebbinghaus, H.:* Grundzüge der Psychologie. Leip. Veit. 1911.
4. *Kardos L.:* Általános pszichológia. Budapest, 1964.
5. *Büchler R.:* Az emberi mozgás. Budapest, 1962. A TTT füzetei
6. *Cratty, B. J.:* Recency Versus in a Complex Gross Motor Task. Research Quarterly, 1963. 1. sz.
7. *Cratty, B. J.:* Comparisus of Verbal — Motor Perfomance and Learning in Serial Memory Task. Research Quarterly, 1963. 4. sz.
8. *Bakonyi F.:* Ismert elemekből álló mozgássorozat tanítási módjának vizsgálata 13 éves lányoknál és fiúknál. Testnevelési Tudományos Kutató Intézet 7 éve, Budapest, 1966. 81—94. p.
9. *Miller, D.:* A sporttanulás lélektana. Scholastic Coach, 1952. 4—5—6. sz.

A játékos módszer és a játék szerepe a testnevelés oktatásában

LUKOVICH ISTVÁNNÉ

Napjaink mindennapos beszédtémája az ifjúság egészséges életmódjának kialakítása, sportolásának vagy inkább nem sportolásának kérdése.

A közvéleményt korábban a nemzeti válogatott szereplése mozgósította, míg a testneveléssel kapcsolatban legfeljebb az osztályzás problémájáig jutott el.

A testnevelésnek előtérbe kerülése szomorú következménye annak a számtalan felmérésnek, katonai sorozó bizottsági jelentésnek, melyek nyomatékosan figyelmeztetnek az ifjúság testi fejlődésének nem megnyugtató jelenségeire, amelyeket összefoglalóan civilizációs ártalomként fogunk fel, emlegetünk. Sokan, talán joggal, az iskolai testnevelést marasztalják el ezért, s a felelősséget mi, testnevelő tanárok nem hárítjuk el magunktól. Könnyű dolog arra hivatkozni, hogy a létesítményekkel, szerekkel való ellátottság még sok kívánnivalót hagy maga után. Nehezebb dolog — de hiszem, hogy nem megoldhatatlan feladat — az adott körülmények között megtalálni a lehetőségeket a hatékonyabb oktató-nevelő munkához.

A testnevelés korszerű oktatásának kialakításához számtalan jó példa áll előttünk. Az ún. komplex matematikaoktatás is a korábbi, sok évtizedes gyakorlatnak mert hátat fordítani. Ahogy ott a technika, az automatizáció rohamos fejlődése eredményezte az új alapelvű oktatási módszer kialakítását, úgy a testnevelés oktatásában is szükséges új — vagy inkább elfeledett — módszerek felelevenítése.

A testnevelés feladata a testi képességek fejlesztése, mozgáskészségek kialakítása és a *mozgásigény kielégítése, fenntartása.* Ez utóbbi területen van a legtöbb tennivalónk, itt a legnagyobb a lemaradás.

A változásnak az óvodai testnevelésnél, ill. az általános iskola alsó tagozatában folyó oktatásnál kell bekövetkeznie. Ilyen szempontból az iskolai testnevelést oktatók közül — úgy tűnik — az alsó tagozat testnevelőjének, tanítójának helyzete a legkönnyebb, hiszen olyan gyermekcsoporttal foglalkozik, akik benne vannak a „játékos" korban. Felelősségük azonban tagadhatatlanul a legnagyobb! Az iskolába kerülő gyermek új környezetbe kerülése, az új viselkedési formákhoz, elvárásokhoz való alkalmazkodás komoly problémát jelent. (Pl. napi 3—4 tanórai padhoz kötöttséget.) Az első benyomások a testnevelésről mint tantárgyról nem közömbösek. Az általános iskola felső tagozatába, a középiskolába és még tovább is innen viszi a gyermek a testnevelés szeretetét, igénylését vagy a korábbi sikertelenségek emlékét, az azoktól való esetleges félelmet is.

Az általános iskola alsó tagozata számára kiadott tantervmódosítás azt a tényt bizonyítja — amikor előtérbe helyezi a játékos módon gyakoroltatható feladatokat és a játékokat —, hogy felismerte az ebben rejlő óriási s eddig talán kevéssé kihasznált lehetőségeket a testnevelés megszerettetése, a mozgásigény fenntartása, kialakítása érdekében.

A gyakorlati munkához azonban szükséges tisztázni és különválasztani ezeket a fogalmakat, hogy „játékos módszer" és „játék".

JÁTÉK

A pedagógia szerint a nevelés egyik legeredményesebb *eszköze,* mert olyan erkölcsi, szellemi és fizikai tulajdonságokat fejleszt, amely megalapozhatja a gyermek viszonyát embertársaihoz, a társadalomhoz (fair play). Tapasztalat, hogy a játék teremtette lehetőségek között kialakult, szociálisan előnyös magatartási jellemzőket (gyors helyzetfelismerést, pontosságot, fegyelmet, gyorsaságot stb.) a tanulók átviszik életük más területére. *A testnevelési játékok* szabályokkal rendelkező, fizikai és pszichikai feladatokkal egybekötött tevékenységek, ahol készségszinten ismert, elsajátított mozgások segítségével, felhasználásával kell a kitűzött célt elérni. A testnevelési játék problémaszituáció. A gyermeket választási helyzet elé állítja a folyton változó körülményekhez való alkalmazkodás érdekében.

A JÁTÉKOSSÁG módszer, a gyakorlás, gyakoroltatás módszere. A mozgás is tévedésekkel teli próbálkozások sorozatán keresztül érlelődik meg. A játékos körülmény, a játékos módszer a megoldási lehetőségek keresésének széles skáláját van hivatva megteremteni. Minél több érzékszerv vesz részt a környezeti tényezők felismerésében, valamint a mozgások dinamikai, ritmikai jellemzőinek felismerésében, annál kevesebb a téves próbálkozások száma, annál kevesebb gyakorlásra van szükség, annál gyorsabb a tanulás, és intenzívebb a végrehajtáshoz szükséges képességek fejlődése. (A keresés lehetőségének csökkentése lassíthatja, késleltetheti a célszerű mozgás kialakulásának folyamatát.)

Egy konkrét példán keresztül szemléletesen bemutatható az előbbi tétel gyakorlati megvalósítása.

Az általános iskola alsó tagozati tanterve 3. osztályban követelményként előírja: „... Játékfeladatokban vegyék észre a többféle megoldás lehetőségét, és keressék a célszerűbb megoldást; az egyszerűbb játékfeladatokban (főként ugrásokban, dobásokban) javuljon mozgásuk irányításának pontossága, és az erőkifejtés mértéke igazodjék a feladathoz."

Hogy ennek a nem könnyű követelménynek a gyermek meg tudjon felelni, ahhoz a mozgásjártasságtól (az első sikeres végrehajtástól) a készségszintre emelésig folyó gyakorlásban változatos feladatok elé kell állítani. Így a mozgás végrehajtásának sokféle lehetőségét ismeri meg. A mozgás

teljes és pontos elképzelése — az optimális végrehajtás előfeltétele — mint mozaikkép tevődik össze. Az egykezes és kétkezes felső és alsó átadások gyakoroltatása pl. történjen: állásból (padon, zsámolyon is), térdelésből, ülésből, szemben álló, ülő, térdelő (padon vagy zsámolyon) álló társ kezébe; akadály (kifeszített zsinór) alatt, felett; vagy akadály (ugrómérce, társ) mellett, földre ejtés után vagy pattintva; később mozgásból (előre, hátra, oldalt) álló, illetőleg mozgó társnak.

A felsorolt variációk az átadásfajták felhasználásával nagyszámú kombinációs lehetőséget teremtenek.

A gyermek számára ezek új és új feladatot jelentenek, holott tulajdonképpen „csak" az átadást és a labda elfogását gyakorolta. Természetesen a változatok összeállításánál, tervezésénél mindig az egyszerűbbtől kell kiindulni, mert ez az a helyzet, amelyből a gyermek a labdára könnyebben tud rámozdulni.

Az érzékszervek közül az előbbi példában a látás (a bemutatás és a társ mozgásáról nyert érzékleti kép), a hallás (a pattintott átadásnál), az egyensúlyérzék (padon, zsámolyon állva) és elsősorban az izomérzékelés, a kinesztézis bekapcsolásával pontos kép alakulhat ki a végrehajtandó mozgás egészéről. Ezért nem szabad még a dobás oktatásának kezdeti szakaszában sem elhanyagolni pl. a láb munkáját. Hibás az a módszer is, amikor az oktató a labdával (vagy akár más kéziszerrel) végzendő mozgásokat szer nélkül kezdi oktatni.

Vannak mozgások — s a labdával végzettek is ide tartoznak —, amelyeket részeire felbontva oktatni semmiképpen sem szabad, mert ezekre éppen a mozdulatok időben, térben és dinamikailag való egymáshoz kapcsolódása a legjellemzőbb. A szer természetének, alaki, fizikai tulajdonságainak ismerete nélkül más izomideg koordináció alakul ki, amely a tanulás későbbi szakaszában gátló körülményként léphet fel éppen a hasonlóság miatt. (Gondoljunk arra a közismert tényre, hogy nyelvtanulásnál a hasonló hangzású szavakat milyen szívesen cseréljük fel!) A játékosságot az előbbi feladatnál az a körülmény biztosítja, hogy a tanulók a gyakorlást állandóan „versenyfeladatként" végzik, ahol a cél a helyes technikai végrehajtás: a pontos átadás és a labda hibátlan elkapása.

A mozgástanulás játékos módja nyilvánvalóan motiváltabb körülményt biztosít, mint az a módszer, amelynél a gyermekek évről évre több testnevelési órán feladatként ugyanúgy kapják a gyakorlás anyagát: egymással szemben állva monoton módon adogatni, dobálgatni. A gyakorlás lélekölő robottá degradálódik, s így nem lehet pozitív élmény forrása, mert a gyermek figyelme nem tapad a pontos végrehajtásra, ezért annak színvonala a gyakorlás folyamán nem javul, s a helytelen mozdulat automatizálódik.

A játékos módszer természetesen torna és atlétika jellegű mozgások gyakoroltatására is alkalmas; erre számtalan példa hozható. A labdás példa azonban nem véletlen. A tantervmódosítás hangsúlyozottan előtérbe helyezi az ugrókötél és a labda használatát kéziszerként is. Szerepük az előkészítő mozgásanyag változatossá tétele, és az így megnövekedett terheléssel intenzitásuk is növekszik, ami a képességfejlesztés szempontjából lényeges. A kéziszer, különösen a labda — melyhez általában minden gyermeknek kellemes emléke fűződik — a feladatok végrehajtásának nehézségeiről eltereli a figyelmét, s emellett a szer, a labda természetéről szerzett tapasztalatai is bővülnek.

Nem szabad félnie a tanítónak attól, hogy a labda elgurul! Nem szenved csorbát a „fegyelem", bár valóban nagyobb lehetőséget nyújt a fegyelmezetlenségre, mégis a pedagógus számára nevelési feladatot jelent, és ezt nem szabad kihasználatlanul hagynia. Ez a módszer „produkálási" lehetőséget biztosít az ún. „ügyetlen" gyermek számára is. Az állandó sikertelenségtől való félelme ki sem alakulhat, hiszen mindig új és új lehetősége nyílik elsősorban önmaga, de társai és tanítója

előtt is a bizonyításra. A tanító nevelési feladata azután a legkisebb eredmény láttán a *konkrét* dicséret alkalmazása.

A *játék* oktatási feladat, mert ismert és ismeretlen elemeknek a megszokottól eltérő kapcsolataival találkozik a tanuló. Ismert a cél érdekében kiválasztott mozgás; ismeretlen a kapcsolat.

A játékhelyzetben adódó problémák megoldásához a múltbeli tapasztalatokat szándékosan építjük be, mert azok célszerű szelekciója vezet az állandóan változó helyzetek megoldásához. Hogy ezeket a korábban elsajátított készségeket milyen hatásfokkal tudják a tanulók felhasználni, függ a régebbi gyakorlás folyamán megismert, elsajátított kapcsolatok jellegétől, módjától és eredményétől, valamint az új játékhelyzettől, ahová transzferálják. Ez tehát az összefüggés a játékos módszer és a játék között! Korábban a gyakorlás folyamán olyan megoldási „minták" rögződtek, amelyek felelevenítve alkalmazhatók lesznek az adott játékszituációban.

A kisiskolás korú gyermekek testnevelési óráinak fontos anyaga a játék. A korszerűsített tanterv lehetőséget biztosít a pedagógusnak a játékok nevelő célzatú összeállítására. Ezt a tevékenységet befolyásolja pl. a játéknak a testnevelési órán betöltendő szerepe (pl. bemelegítő jellegű játék) vagy a tanulók fejlettségi foka.

A 6—10 éves gyermekek nagy intenzitású játékot általában csak rövid ideig képesek a kívánt szinten játszani, mert erejüket még nem tudják beosztani, pl. akkor is ugrálnak, amikor arra nem is lenne szükség. Versenykörülmények között nem érzik a fáradtságot, s ez végül is az alkalmazott készségek végrehajtásának rovására megy, illetőleg az optimális megoldási lehetőségek kiválasztásába is egyre több hiba csúszik. Hosszabb ideig főként ügyességi feladatok végrehajtására képesek.

Az általános iskola alsó osztályaiban oktatási feladat az alapfokú *játékkészség* kialakítása, amely főként kezdetben nem más, mint az előírt egyszerű szabályok betartása és a pontos feladat-végrehajtás. Játszani tanítani annyit jelent, mint az adott lehetőségeken (szabályokon) belüli ésszerű és célszerű viselkedésre, alapvető taktikai ismeretekre felhívni a figyelmet. (Még a legegyszerűbb fogójátéknál is van erre lehetőség.) A jól kiválasztott játék és a világos, pontos, egyértelmű feladatközlés elősegíti, hogy a gyermek gondolatban szelektálhassa a tanult készségeit. Ezzel közelebb jut az azonnali helyes végrehajtáshoz.

A felsoroltakon túl tehát a pedagógusnak a játékok kiválasztásánál figyelembe kell vennie tanítványai készségszintjét és azok alkalmazhatóságát.

A nagyobbak — a 3., 4. osztályosok — ezen az úton továbbhaladva már a labdajátékok rávezető játékaira, egyszerűsített szabályokkal való változataira is képesek lesznek, mert már tudnak alkalmazkodni az ellenfélhez és csapattársaikhoz, a támadó- és védőfeladatok végrehajtásával pedig a játékhelyzethez.

A játékoknak *képességfejlesztő* szerepük miatt központi helyük van e korosztály testnevelésében. Ez az „indirekt" módszer a legalkalmasabb út erre, mert a képességfejlesztés más lehetőségei ebben az életkorban korántsem vezethetnek sikerhez úgy, hogy az ne váljék robottá. A képességek minden elsajátítandó készség feltételei és alapjai.

Mindeddig nem esett szó a játékos módszer és a játék motiváló szerepéről. Ennek vizsgálata önmagában is hatalmas feladatot jelent. Erről csak röviden és vázlatosan egy-egy gondolatot említek meg.

A gyermek fejlődését nemcsak testi-értelmi, de érzelmi vonatkozásban is elő kell segítenie a pedagógusnak. A motívumok bonyolult rendszerének nagy része az élet folyamán alakul ki. Mivel a játékos módszer és a játék bőséges lehetőséget nyújt pozitív és negatív érzelmek átélésére (győzelem — vereség), a személyiség kialakításához nagymértékben hozzájárul. A pedagógus játékvezető tevékenysége, igazságossága, részrehajlástól mentes döntései, személyes példamutatása kitöröl-

hetetlen nyomot hagy tanítványai erkölcsi ítéleteiben. (Negatív vonatkozásban is!)

A testnevelés azonban mégsem egyenlő a játékkal. Az csak a csúcs, a beteljesülés. A tanulóknak érezniük kell, hogy a játékban nyújtott fizikai, szellemi és „erkölcsi" teljesítményükre is figyel a tanító, és egyenlő súllyal elismeri azokat. A testnevelési órák játékos módon való tervezése, szervezése és vezetése természetesen nagy figyelmet és jó szakmai felkészültséget feltételez.

Összefoglalva: a játékosság és játék együtt módszer és eszköz a testnevelés feladatainak megvalósításához. Előtérbe kerülését és időszerűségét éppen az bizonyítja, hogy az ilyen módon vezetett testnevelési órák hangulata, vidám és felszabadult légköre a fárasztó tanórák szigorú rendjében felfrissülést, aktív pihenést jelent, miközben az egyéni megoldási lehetőségekkel kinek-kinek individuális fejlődését biztosítja úgy, hogy az a testnevelés valamennyi feladatának megfeleljen, illetőleg hangsúlyozottan kiemelje a mozgásigény kialakítását.

A tudományos diákkör ülésszaka a Testnevelési Főiskolán

1973. november 29-én került sor a Testnevelési Főiskolán a hagyományosnak tekinthető tudományos diákköri ülésszak megrendezésére. Népes hallgatóság előtt *Koltai Jenő főigazgató* megnyitó beszédében kiemelte, hogy a Művelődésügyi Minisztérium 1952 októberében rendelkezett a tudományos diákkörök felállításáról, működési feltételeik biztosításáról. Ez idő óta folyik — a tanárok vezetésével — tudományos munka a TF hallgatói körében, és az érdeklődésre jellemző, hogy az 1972/73. tanévben a tanárjelöltek 20%-a végzett ilyen tevékenységet.

Koltai Jenő, a Testnevelési Főiskola főigazgatója megnyitó beszédét mondja

A főigazgató méltató és elismerő szavait az elkövetkező 15 előadás teljes mértékben igazolta. Csak a legjobb tudományos dolgozatok szerzői léphettek „dobogóra", és igazolhatták szereplésükkel, hogy a „minden ötödik hallgató kutató is egyben" imponáló mennyiségi megjelölés méltó

Keszthelyi Ildikó felolvassa díjnyertes dolgozatát

A hallgatóság egy csoportja
Vikmann István felvételei

minőséget, azaz színvonalat is képvisel. Témaválasztásuk korszerű volt, alkalmazott kutatási módszereik s a feltárt tények és adatok értékelése pedig mindenben megfelelt a tudomány által támasztott követelményeknek.

Témák szerint három csoportba sorolhatók a dolgozatok:

Neveléstudomány (pedagógia, pszichológia)	5 előadás
Sportélettan	5 előadás
Kosárlabdázás	5 előadás

Az előadássorozat végén *Kozmanovits Endre, az OTSH főosztályvezetője*, a zsüri elnöke értékelte a hallgatók teljesítményét, illetve osztotta ki a megérdemelt jutalmakat, majd *dr. Frenkl Róbert kandidátus*, tanszékvezető főiskolai tanár, a TDK elnökének zárszavával ért véget az ülésszak.

(Jelen keretek nem adnak lehetőséget arra, hogy részletesebben ismertessük az előadásokat, de mind ebben a számban, mind a továbbiakban egy-egy, a lapunk profiljának megfelelő tanulmányt közölni fogunk.)

N. Gy.

Sport a családban

(Sport, 1973.)

Nagy örömmel fogadtuk a *Sport a családban* c. nemrég megjelent kiadványt. Számos tapasztalat bizonyítja, hogy az egészséges életmód kialakítását az iskolai és tömegsport és a család együttesen oldhatják meg. Szükség van tehát olyan vezetőre, pl. irodalomra, amely a sportot a társadalom alapsejtjébe, a családba bevezeti. Az egészséges életmód kialakításában a testgyakorlatok ugyanolyan szerepet játszanak, mint a helyes táplálkozás, öltözködési, viselkedési formák, vagyis azok a szokások, amelyeket a család hoz létre. Logikus tehát, hogy a testgyakorlás a család életritmusának szerves részét képezze. Ez a könyv eszközeivel igen sokat tett a feladat megvalósításáért. Ennek bizonyítására a mű számos pozitívumát szeretném felsorolni.

Külső formája tetszetős, eredeti, érdeklődést felkeltő. Kézikönyv-szerkezete az ismeretanyag felhasználását egyszerűvé teszi. Tartalmi felépítése logikus, világos. Újszerűen, a családban előforduló szituációk és a biológiai életkorból származó motivációk láncára építi gyakorlatanyagát, módszertani-orvosi tanácsait.

Közérthető, világos biológiai fejtegetéseivel először a sport szükségességét fogadtatja el. Szemléletesen festi az olvasó elé a „madách véget", a mozgástalan életből származó súlyos károsodásokat. Meggyőzően igazolja, hogy így az egészséges szervezet is bizonyos idő elteltével törvényszerűen és véglegesen beteggé válik.

Ha valaki elhatározta magát a rendszeres testmozgásra, hogyan válassza ki testgyakorlatait? A szerkesztő a választ a sportolás alapelveinek tömör ismertetésével vezeti be. Ez alapelvek segítségével használati útmutatást ad a gyakorlati anyag felhasználását illetően, melyet bárki az egyéni különbözőségektől függetlenül alkalmazhat. Mindehhez a felhasználható eszközök, alkalmak gazdag variációját tárja az olvasó elé.

Szatmári Tamás Rousseau szavaival vezeti be a természetjárás rejtelmeit. Technikai ismereteken túl az élmény adta nevelő hatásokat is kiemeli. Ragyogó útvonalak, utazási tanácsadó és egyéb hasznos ismeretek bővítik a testgyakorlás lehetőségeit. *Tamássy Endre* a vízi életben kalauzolja az olvasót. Ötletes, szórakoztató gyakorlatok, ügyességi játékok mellett a vízi sportok alapelemeit is ismerteti. A téli sportalkalmakról *Szabó Zoltán* tájékoztat. Segítséget ad a legegyszerűbb mozgáselemek elsajátításához, és felvillantja a téli táj adta lehetőségeket. A reggeli torna és a Házi erősítő gimnasztika c. fejezetekben *Kerezsi Endréné* megfelelő anatómiai ismeretek nyújtása után korszerű tematikát ad a tudatos, tervszerű testépítéshez, a napi testgyakorláshoz. Nem sémát, hanem bő választékot kínál; abból bárki a létező egészséges biológiai állapotvariációknak megfelelően választhat gyakorlatot. Külön is dicséretes *Iványi Márta* által írt fejezet. Könnyen megvalósítható, gazdagon szemléltetett gyakorlatai megtanítják a kismamákkal a szülés előtti és utáni tornászást, egészségük gyors regenerálódását.

A könyv következetesen igazolja, hogy a testmozgást igénylőket nem akadályozhatja meg a sportlétesítmények számának korlátozottsága, a tömegsport gyenge hazai színvonala. Azzal, hogy a testnevelést a család keretei közé helyezi, még csak gyarapodik, ötletesebbé válik az amúgy is gazdag gyakorlatanyag. Rendkívüli jelentőségű, ha a testnevelés a családban is megszokottá válik. Eddig ezen a területen a testnevelés nevelő hatása nincs kihasználva a családi nevelésben. A könyv szinte minden írásából árad a meggyőződés — példákkal illusztrálva —, hogy a családban végzett testnevelés olyan pedagógiai szituációkban megy végbe, amelyben a világnézeti, értelmi, erkölcsi, esztétikai és testi nevelés egymást felfokozó összhatásban nyilvánul meg.

Ehhez kapcsolódik az a kérdés: előnyös-e az együttes testnevelés a családban.

Számos példa az együttes testnevelés helyességét igazolja: „Napi 20 percről van szó, amikor testben és lélekben valóban együtt van a család" — írja *Szentgyörgyi Zoltán* testnevelő tanár, aki a családi közösség kialakításának egyik eszközét látja az együttes tornászásban. A szülő számára motiváció a közös mozgásélmény, az öröm, melyet a gyermekkel való foglalkozás és annak fejlődése jelent.

A sport egészséges életmód, fegyelem, önfegyelem, a megfelelő biológiai ritmus kialakításának eszköze. A szülőnek lehetősége nyílik a gyermekben rejtőző adottságok időben való felismerésére, reális értékelésére. A játék során alkalom adódik jellembeli tulajdonságainak, magatartásának megismerésére és fejlesztésére, a gyermek önértékelésének megtanítására.

Reméljük, hogy a könyvben szereplő ötletes ügyességfejlesztő játékok, állatutánzó gyakorlatok nem esnek áldozatul a szülők produkcióéhségének. Nehogy az együttes testnevelés csak a szülők számára legyen élmény. Ezt e nagyszerű könyv újranyomásakor feltétlenül ki kell fejteni.

A könyvet a gyerekek is haszonnal forgathatják. Ők is rábírhatják a családot az együttes testnevelésre. Ez esetben szüleikben tornászó partnert találnak.

A testgyakorlás spontán nevelő hatását a családi közösség akkor is megsokszorozza, ha megtervezett nevelő célzat nélkül végzik. Ha a sportolás általános elveit megtartjuk, mindenképpen pozitívan befolyásolja a közösséget. Hangsúlyozni kell, hogy a családban való sportolás első-

sorban egészségügyi szempontból döntő. Ennek tudományos megalapozottságához, szakszerűségéhez ad a könyv vezérfonalat.

A családok igen aktuális problémáihoz kapcsolódik a könyv három fejezete. *Dr. Kunos Ferenc* rendkívül népszerű témával foglalkozik a Harc a *hízás* ellen című fejezetben. Bőséges magyarázattal szolgál a hízás biológiai okait és következményeit illetően, és néhány fogyókúrareceptet közöl. (Ezek között inkább csak a jövő gyógymódja lesz a szaunázás, kevés van belőle.) Nagyon újszerű az öregek tornászásáról szóló fejezet. Az öregek nem vesznek részt a tömegsportban, egyetlen lehetőség számukra a családi keretben történő sportolás, szabadban való mozgás, kirándulás. Ebben a fejezetben az az előremutató, a tudományos megalapozás, hogy nem „az idősebbek abbahagyhatják" elvből ajánl tevékenységeket, hanem a biológiai öregedést tekinti a testnevelési formák meghatározójának.

Végül egy, a *csecsemők*et érintő probléma. *Dr. Falk Judit* a még mindig forgalomban levő szakkönyvek cáfolására történetileg, biológiailag igazolja, hogy a csecsemőket nem kell tornásztatni. Ezzel szemben kiemeli a természetes életmód egyéb feltételeit és a mozgásfejlődés tárgyi követelményeinek fontosságát.

A könyv világos nyelvezetben, közérthetően íródott. A jó rajzok esztétikai „ingerlést" váltanak ki a testmozgáshoz. A szerzők nem halmoznak szakmai kifejezéseket, ugyanakkor korrektül szakszerűek. Ha a jövőbeni kiadáshoz újabb igényt jelentünk be, ez lenne: kérjük, mutassák meg a szülőknek, miként válogassák össze a különböző képességeket fejlesztő mozgásokat, gyakorlatokat, játékokat gyakorlategyüttesekbe, hasonlóan a reggeli tornagyakorlatokhoz.

Fekete Mária

Testneveléstudomány 1972/4, 1973/1. és 1973/2. számai

(Az OTSH Testnevelési Tudományos Tanácsának kiadványa. Főszerkesztő: Antal József, a TTT főtitkára)

A testnevelés és sport területén nem ritka az olyan nézet, amelynek értelmében a tudománynak szinte kizárólagos feladata: azonnal és közvetlenül felhasználható „recepteket" szolgáltatni a gyakorlatban dolgozók számára. Ennek eredményeként azután a sportolók teljesítményei jelentősen emelkedni fognak, érmeket és dicsőséget szereznek hazájuknak. Másképpen kifejezve: a tudomány váljék „termelőerővé" a sport területén is.

Tagadhatatlan, hogy a tudományos-technikai forradalom korszakának — amelyben élünk — ez a jellemző tendenciája, de ez a cél „áttételesen" valósulhat csak meg. A tudomány által feltárt törvényszerűségek csak akkor válhatnak „termelőerővé" a sport területén is, ha két szükséges tényező jelen van:

1. A nemzetközi szakirodalom ismeretében olyan kutatások folynak, amelyek a hazai testnevelési és sportélet igényeit, lehetőségeit figyelembe véve sokoldalúan közelítik meg a problémát.

2. A feltárt ismereteket alkalmazni akaró és tudó gyakorlati szakemberek alkotó módon képesek felhasználni az újat, a korszerűbbet. A hangsúly itt azon van, hogy „alkotó módon", mert ez egyrészt feltételezi, hogy a gyakorlat szakemberei is megfelelő szinten birtokolják a tudományos ismereteket, másrészt pedig el mernek és el akarnak szakadni az oktatási és edzési sablonoktól.

Mindezt azért tartjuk szükségesnek leírni, mert a folyóirat most megjelent számai — neves kutatók és tudósok tollából — olyan alapkutatásokból származó ismereteket közölnek, amelyek feltehetően változást idéznek majd elő mozgásoktatásunk módszereiben. Az 1972/4. és az 1973/1. összevont lapszám Az emberi mozgás automatikája c. konferenciaanyagára gondolunk, előbbi megállapításunkkal kapcsolatban. Az 1973/2. lapszám tartalmából „A sport-pszichodiagnosztika elméleti és gyakorlati alapkérdései" — szerzője Rókusfalvy Pál dr. — hézagpótló tanulmányát kell kiemelnünk, mert a sportban annyira szükséges személyiségvizsgálatokhoz irányt mutat a kutatások számára.

A Testneveléstudomány mint a sporttal és testneveléssel a tudomány színvonalán foglalkozó legfontosabb fórumunk valóban méltó tartalommal tett tanúbizonyságot arról, hogy sokoldalúan szolgálja azt a célt, amelyre hivatott.

Jó lenne, ha minél több tanárunk olvasná e kiadványt, és hogy a megrendelés ne okozzon problémát, ideírjuk a lapban található közleményt: „Előfizethető bármely postahivatalnál, előfizetési ára egy évre 48,— Ft." A szerkesztőség címe: OTSH, Budapest V., Rosenberg házaspár u. 1.

N. Gy.

Hepp Ferenc

A mozgásérzékelés kísérleti vizsgálata sportolókon

(Akadémiai Kiadó, Budapest, 1973. 118 l.; a Pszichológia a gyakorlatban c. sorozat 22. kötete)

A *Szerző* — aki egyik hazai úttörője a testnevelés és sport tudományos alapokon álló művelésének — a tantárgyunk szempontjából alapvető fontosságú kinesztetikus érzékelést teszi kutatása tárgyává. A tanítás-tanulás folyamatának, belső lényegének feltárása szempontjából ugyanis a mozgásérzékelés szerepének tisztázása elengedhetetlen, mert ennek az idegrendszeri mechanizmusnak a működése nélkül, adekvát mozgásszerveződés nem valósulhatna meg.

Már az első fejezet — „A kinesztetikus érzékelés szerepe a mozgások irányításában" — gazdag szakirodalmi bizonyítékokkal szolgál arra vonatkozóan, hogy „. . . a mozgás szabályozása kizárólag a mozgásban részt vevő mozgásszervek kinesztetikus ingerületei segítségével történhet." A továbbiakban a szerző saját kísérleti kutatásai alapján (célba dobás) ad újabb bizonyítékokat előbbi megállapításának igazolásához. Különösen figyelemreméltó Az általános mozgásügyesség új fogalma c. fejezet, amelyben a mozgásügyesség három fő összetevőjeként a lokomotorikus (helyváltoztató), a manipulációs (kézügyesség) és a kombattáns (küzdő) ügyességet jelöli meg. E hipotézisével új irányt ad a további kutatások számára.

A könyv a hazai testnevelésügy fejlesztése szempontjából nagy jelentőségű alkotás. Valóban igaz a szerzőnek az a megállapítása, amelynek értelmében „. . . a jövő testnevelési és sportdidaktikájának egyik kulcskérdése az, hogy mily módon tudnánk célszerűen és gazdaságosan fejleszteni az egyének általános mozgásügyességét". Úgy véljük, ez a munka hozzásegíti majd tanárainkat ahhoz, hogy tevékenységükben a legújabb kutatási eredményeket gyümölcsözően érvényesíthessék.

N. Gy.

A testnevelés néhány tantárgypedagógiai problémája

(Országos Pedagógiai Intézet, 1972)

A tanulmánykötet megjelentetését az tette szükségessé, hogy a testnevelő tanárok számára rendezett továbbképzés (módszertani tanfolyam, komplex gyakorlati szeminárium) olyan irodalommal rendelkezzék, amely sokoldalúan világítja meg a testnevelés és sport tartalmát, az oktatásban alkalmazható módszereket, az egészségi megítélést, a szemléletformálás szükségességét és módját, a tanórán és iskolán kívüli sportfoglalkozások szükségességét és lehetőségét.

Mindezt a továbbképzést irányító országos szerv képviselői, a tanárképző főiskolák illetékesei, a testnevelés és sport irányításában dolgozó munkatársak, a Testnevelési Főiskola Kutató Intézete, az Országos Testnevelési és Sportegészségügyi Intézet illetékesei olyan tartalommal és különböző tudományos területekkel összhangban fejtik ki, ami szerkesztésében és stílusában nagyszerű olvasmány, tartalmában pedig az orvosi, a pszichológiai, az oktatás-módszertani, a sportszervezési kérdések legújabb eredményeivel vagy az erre való törekvéssel ismerteti meg az olvasót.

Többféle megközelítésben is átszövi a tanulmányokat annak a kérdésnek az elemzése, hogy a nevelési célok megvalósításában mi a testnevelés tantárgy és a tanórán kívüli sportfoglalkozások helye és szerepe a szocialista embertípus kialakításában.

Igen értékes a tantervek értelmezéséhez és a módszeres eljárások megválasztásához az a kifejtés, amely a képzési célok, feladatmegoldások, a játékos módszerek és játékok elemzésével magyarázatot ad a tantervek koncepciójáról.

A mozgás- és cselekvéstanulás szembesítésével a cselekvéstanulás, a helyzetmegoldás elsődleges szerepe domborodik ki abból a szintézisből, ami a tanulmányokból összegezhető. Világos magyarázat tárul az olvasó elé a kötet tanulmányozásakor a kognitív-motoros feladatmegoldás értelmezéséről és gyakorlatáról.

Azok a cselekvésminták, amelyeket az iskolai testnevelési tevékenységben sajátítanak el a tanulók, módot adnak arra, hogy ezek alkalmazásával az életben adódó feladatok megoldását a termelőmunkában, a honvédelemben és a szabad idő eltöltésében hasznosítsák.

A könyv felhívás és mozgósítás annak a célnak a megvalósítására is, hogy a tanulók testi nevelése, testnevelése és sportja társadalmi szükségesség, társadalmi feladat, amelyet a szülői ház, az orvosok, a sportszervek és az iskolák nevelőtestületeinek összefogásával a sportpolitikai célok szem előtt tartásával kell megvalósítani. Ezek a

feladatok tehát nem háríthatók át csak a testnevelő tanárokra.

A tanulmánykötetet a továbbképzés eddigi gyakorlatában hasznosnak tartjuk, és a testnevelő tanárok, iskolai könyvtárak, továbbképzési kabinetek és intézetek figyelmébe ajánljuk.

Varga Sándor

A sport és testnevelés időszerű kérdései, 73/2.

(Szerkeszti: dr. Nádori László. Sport, Bp., 1973. 170. l.)

A tanulmánygyűjtemény 9. kötetét olvasva egyre inkább az a meggyőződés alakul ki az emberben, hogy kevésnek bizonyulhat az 1300 példány, mert ez a könyv nem hiányozhat egyetlen — a szakterületét és hivatását szerető — tanár könyvtárából sem.

A témák aktuálisak, érdekesek, a feldolgozás színvonalas, a különböző tudományterületek speciális szakkifejezéseit csak a szükséges mértékben alkalmazzák a szerzők, így az érthetőség biztosított. De álljunk meg ennél a gondolatnál egy pillanatra, mert az ilyen értelemben vett „érthetőség" állandó és visszatérő igényként jelentkezik, ezért gyakran okozott és okoz problémát. Tény, hogy az egyes tudományterületek szakfogalmai nem véletlenül, hanem a kutatások, a valóság mélyebb feltárásának segítségével alakultak ki. A szakterületen kevésbé jártas olvasó tehát csak akkor fogja jól megérteni ezeket, ha „valóságfedezetükkel" is tisztában van, azaz tudja, hogy mit jelentenek. Ez nem megoldhatatlan feladat — amint ez a kötet is példa rá —, csupán az szükséges hozzá, hogy a speciális kifejezésekhez a szerzők adjanak magyarázatot (ha lehet, gyakorlati példát), az olvasók pedig ne elégedjenek meg a már meglevő tudásukkal, ismereteikkel, hanem igyekezzenek azt egy-egy alapvető jellegű könyv, tanulmány elolvasásával bővíteni. Mindehhez e kötet tanulmányai indítékot adnak, s ez a munka értékét nagyban növeli, mert a tudományos önképzést elősegíti.

Koltai Jenő Újabb törekvések a súlylökés technikájában című tanulmánya történetileg elemzi és mutatja be e versenyszám fejlődését. Az alkalmazott ábrák, biomechanikai képletek és az ehhez kapcsolódó gyakorlati példák jól illusztrálják a tudomány és gyakorlat egymást feltételező és kiegészítő szerepét. *Noszály Sándor* tanulmányában Major István magasugróbajnokunk ugrótechnikáját veti biomechanikai elemzés alá, és egyúttal bemutatja az 1972. évi felkészülését is. *Antal József* a tornasport aktuális problémáit teljesen újszerű szempontok alapján s a fejlődés irányát is megmutatva elemzi. Ugyancsak érdekes és tanulságos *Székely Éva* cikke az úszás különböző edzésmódszereinek összehasonlításáról. *Kemecsei Imre és Kovács Iván* Évi terhelési modell élversenyző kajakosok számára című írása minden bizonnyal értékes útmutatást ad majd a sportág edzői számára. A következő két tanulmányt szeretnénk tanáraink különös figyelmébe ajánlani. *Dr. Kálmán Péter és dr. Vigyázó György* A kardiológia helye és jelentősége a sportorvoslásban című tanulmánya alapvető fontosságú ismereteket közöl, s mindezt érdekes, izgalmas olvasmányként. A Szerzők nemcsak a kitűnő szakember tudását, hanem az igen jó stílusérzékkel rendelkező szakíró kvalitásait is bizonyítják írásukban. Még rövid tartalmi kivonatolására sem vállalkozhatunk jelen ismertetés keretei között, mert egyik sora éppen olyan fontos, mint a másik, egyetlen mondata sem hagyható figyelmen kívül. A másik tanulmány *Szabó János* tollából jelent meg s A klasszis kosárlabdázó ismérvei címet viseli. Sokkal többet ad azonban, mint amit a címben ígér. A klasszis kosárlabdázó ismérveinek ismertetésén keresztül bemutatja a csapatjáték pedagógiai és pszichológiai vonatkozásait, ezért munkája hézagpótló jellegű. Szinte rádöbbenti az olvasót arra a sokat hangoztatott alapigazságra, hogy „az egész nem azonos a részek összegével", a csapat strukturális egység, amelynek alappilléreit a pedagógia és pszichológia — sajnos még nem eléggé feltárt — törvényei alkotják. A kutatók is sokat profitálhatnak e problémák feltárásában gazdag munkából. A kötetet *Kiss Imre* igényesen és újszerűen megírt tanulmánya zárja, amely A sport az ókor irodalmi és képzőművészeti hagyatékában címet viseli.

N. Gy.

A korszerű játszás szellemében

A testnevelési játékok akkor válnak népszerűvé, ha dinamikusak, ha sokféle játékhelyzettel szolgálnak. Helyes ezért az az elv, hogy ne játszassuk testnevelésórán azokat a játékokat, amelyekben egy tanuló mozog, a többi pedig áll. Egyébként a mozgásfeladatok is túl egyszerűek az ilyen játékokban.

A következőkben a játék két lényeges követelményét szeretném kiemelni:

1. A játékokban az értelmi erők fejlesztése sajátos módon érvényesül. A gondolkodási műveletek végzésének sebessége a játék dinamizmusával kölcsönös viszonyban van. E korreláció meghatározza a játék eredményességét. A gyorsabban végrehajtott, tudatosan ellenőrzött, gondolatilag helyesen megoldott cselekvés mindig eredményesebb lesz, mint a lassúbb. Egy közepes gyorsaságú játék, amelyben a gondolkodásgyorsasági képesség és a cselekvésgyorsaság szinkronban van, eredményesebb lehet olyan ellenféllel vagy csapattal szemben, amelynél mindkét tényező nagyobb sebességű ugyan, de egymással aszinkron módon működik. Vegyünk példának egy egyszerű csapatjátékot. „A" csapat szinkron módon, azonos gondolkodási és cselekvésgyorsasággal játszik. „B" csapat viszont aszinkron módon, tehát nagyobb cselekvési, de ehhez viszonyítottan kisebb gondolkodási gyorsasággal. Ha a „B" csapat győz, azt mondhatjuk, hogy a cselekvési és a gondolkodási gyorsaság sebességkülönbsége a tűrési határon belül volt. Ha az „A" csapat győz, úgy feltételezhető, hogy ennek a „B" csapatban a tűrési értéken túli cselekvési és gondolkodási sebességkülönbség az oka.

Hely- és helyzetváltoztatás nélkül általában gyorsabban hajthatók végre a gondolkodási műveletek, mint cselekvéssel egy időben. Ha egy játékos játék közben optimálisan alkalmazza az előre megbeszélt taktikát, akkor azt mondhatjuk, hogy gyors a helyzetfelismerése, áttekintőképessége, s ezt a játékban szerzett jártasságának köszönheti. Ezek az előbb említett képességek más területre is transzferálódnak, s általában az értelmi erőket — bizonyos mértékben — fejlesztik.

Hasznos tanulságul szolgálhat a következő játék:

Változtassunk egy kicsit az egyszerű kidobósjátékon! Akiket eltaláltak, ne álljanak ki a játékból. Mindenki jegyezze magában az adott és kapott találatok számát. Tehát egy játékosnak két számot kell megjegyeznie; pl. 4:3 azt jelenti, hogy négyet adtam, hármat kaptam". Egyszerűbbé teszi a számolást, ha csak egy számot jegyeztetünk meg velük, az adott és kapott találatok különbségét. Úgy tapasztaltam, hogy már az ötödik osztályban sem okozott különösebb gondot ez a fajta számolás. Kezdetben volt csak kis bizonytalanság, de a plusz és mínusz folyamatos számolása hamar eljutott a megértés szintjére. Meg vagyok győződve arról, ha számtanban eljutnak a gyerekek a számegyenes, a racionális számok, az abszolút érték tanulásához, e játék alapján szerzett „matematikai élményükkel" rokonszenvesebben fognak kötődni a számtanhoz is. Könnyen meggyőződtem arról is, hogy tanulóim becsületesen, pontosan számoltak-e. Pontjaikat a játék végén — de közben is — összevontam, eredményül nullát kellett kapnom. A kezdeti bizonytalanság után hibátlan volt a játék és a számolás is.

2. A másik követelmény, hogy a játékosok minél többet mozogjanak adott idő alatt a játék folyamán. Sor- és váltóversenyekre vonatkoztatva ez azt jelenti, hogy egy versenyre eső állandó mozgásmennyiség mellett a verseny idejét lecsökkentsük; így több verseny játszható a tervezett időben. Hogyan valósítható ez meg?

Adogató sorversenyek több labdával:

A játékosok oszlopban állnak, s feladatuk az, hogy a sor elejétől kezdve kézről kézre (fej fölött, oldalt stb.) adogassák a labdát. Az utolsó, előrefutva, ismét útjára bocsátja a labdát a sor teljes kicserélődéséig. Játszassuk a játékot olyan formában, hogy egyszerre kettő, majd több labda legyen játékban egy sornál. Két labda esetén akkor ér véget a játék, amikor a második labdát a sor utolsó tagja előrehozta, és visszafutott a helyére. Három labda esetén az utolsó előtti játékos visszaállásával fejeződik be a verseny. Tekintettel arra, hogy egy sor általában nem több 12—13 játékosnál, négynél több labdát már nem célszerű használni.

Váltóversenyek:

Hasonlóan jellemezhetjük azokat a tárgykerülő váltóversenyeket, amelyekben az a korszerű változtatás, hogy egyszerre két játékos mozog: egy a tárgy felé haladva, egy pedig visszafelé. A verseny elején a második tanulóknak is adjunk jelt az indulásra akkor, amikor az elsők a kerülendő tárgyhoz értek, utána a váltás mindig folyamatos, a következőnek kell a váltás pillanatában indulnia. Labdavezető és labdaterelő feladatok esetében az ilyen verseny külön érdeme az, hogy az egymással szemben haladó játékosok ki tudjanak térni egymással szemben, tehát ne ütközzenek össze. Megfelelő távolság esetén egy időben három tanuló is közlekedhet a pályán.

A leírtak alapján úgy vélem, hogy kellő általános pszichológiai megalapozottsággal az értelmi nevelés gazdag lehetőségeit tárhatjuk fel testnevelési játékaink megfelelő módon való alkalmazása révén.

Nádasi Lajos

KÖRPERERZIEHUNG
Heft 2/1974

Dr. Tamás Nagy: Die Rolle des Spieles in der Körpererziehung II. 33
Ildikó Keszthelyi: Experimentelle Untersuchung zu den Sportleistungen der guten und weniger guten Schüler im Sport in der Oberstufe der Allgemeinen Schule 38
Imre Túri: Unterricht des Weitsprungs mit globaler Methode 44
Lajos Vittek: Die dritte Unterrichtsstunde der Körpererziehung und das Laufen zur Orientierung 45
Dr. Csaba Nagykáldi: Untersuchung zum Lernen der gymnastischen Bewegung auf Grund der gemeinsamen Wirkung mehrerer Lernmethoden II. 51
Istvánné Lukovich: Zur Rolle der spielerischen Methode und des Spieles in der Körpererziehung 54

RUNDSCHAU

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ
№ 2 1974 г.

Д-р Тамаш Надь: Роль игры в обучении физкультуре II. 33
Ильдико Кестхейи: Экспериментальное исследование мотивации хороших и менее хороших учащихся-спортсменов в старших классах восьмилетней школы 38
Имре Тури: Обучение прыжку в высоту глобальным методом 44
Лайош Виттек: Третий урок физкультуры и ориентировочный бег 45
Д-р Чаба Надькальди: Осмотрение занятий по гимнастическому движению на основе совместного влияния нескольких методов научения II. 51
Иштванне Лукович: Роль игрового метода и игры в обучении физкультуре 54

ОБЗОР

2,40 Ft

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

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

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

Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96 162

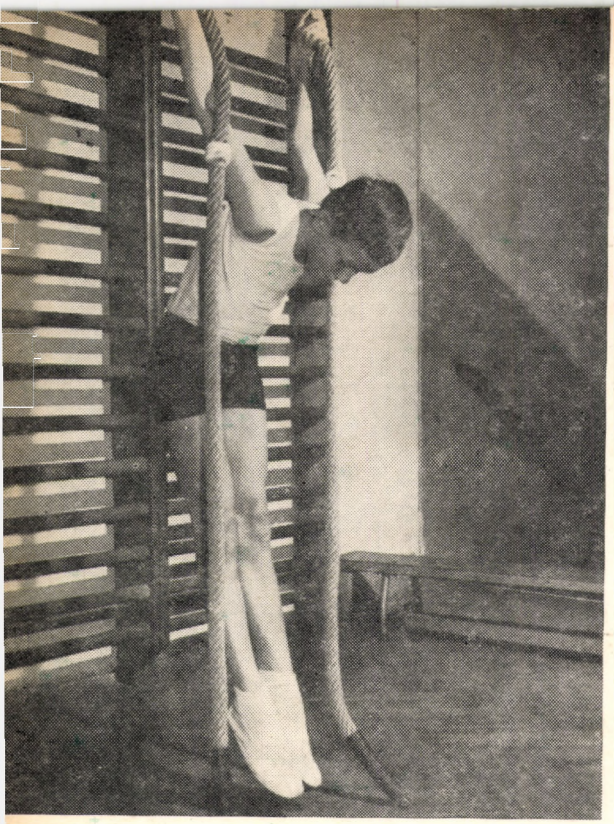
Ne felejtse el a befizetési lap hátoldalán feltüntetni, hogy a lapot melyik lapszámtól kezdve kéri!

INDEX 25 824

A testnevelés tanítása

A MŰVELŐDÉSÜGYI MINISZTÉRIUM MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA
X. ÉVFOLYAM
1974

3.



Kozák Lajos felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
Dr. Kálmánchey Zoltán
Nyiri János
Raffel Zoltán
Dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc
Varga Sándor
Várady Géza

E számunk munkatársai: Kőszegi Jánosné tanár, Budapest, *dr. Nagy György* főiskolai docens, OPI, *dr. Nagy Tamás* főiskolai adjunktus, OPI, *dr. Oszetzky Tamásné* szakfelügyelő, Budapest, *Túri Imre* tanár, Túrkeve, *Zöld János* tszv. főiskolai docens, Testnevelési Főiskola.

Megjelenik évente hatszor

TARTALOM

Dr. Nagy György: Az oktatás és nevelés egységéért 65

Dr. Nagy Tamás: A játék szerepe a testnevelés tanításában (III.) 73

Dr. Oszetzky Tamásné: Az alsó tagozat órái a szabadban 80

Zöld János: Etikai felmérés egy középiskolai testnevelésórán 87

SZEMLE

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21 OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalai u. 10—14 — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József nádor tér 1., telefon: 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215—96162 pénzforgalmi jelzőszámára. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban
Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft
74.1788 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

Az oktatás és nevelés egységéért

(Módszertani tájékoztató)

DR. NAGY GYÖRGY

A 114/1973. (M. K. 9.) MM számú utasítás 14. sz. mellékleteként megjelent az általános iskolai 5—8. osztályok testnevelési tanterveinek módosításáról szóló rendelkezés. Ennek értelmében az 1973/74. tanévtől kezdődően az 1970. évi tantervek oktatásában e módosításokat alkalmazni kellett.

A tantervi utasítás is módosult a tartalom átalakításának megfelelően. Bár a testnevelésben ez a változás nem tekinthető jelentősnek, s az utasítás pontos eligazítást ad a teendőkre nézve, a tapasztalatok azt mutatják, hogy az oktató-nevelő munka konkrétabb céljára, átfogóbb módszertani elveire vonatkozóan szükséges bizonyos tájékoztatást adni. E módszertani elvek elsősorban a tárgy nevelő jellegét hangsúlyozzák, tekintettel arra, hogy az oktatásra vonatkozóan a tantervi utasítás részletes és pontos eligazítást ad.

A testnevelés tantárgy tanításának szűkebb értelmezésű célja

Ismert tény, hogy az iskolának a társadalom számára kell értelmes és dolgos embereket nevelnie. E tevékenységbe kapcsolódik be a testnevelés tantárgy is — ahogy mondani szokás — „a maga sajátos eszközeivel". Az eszközök valóban sajátosak, a torna, atlétika és játék sportágakból meghatározott szempontok alapján kiválogatott mozgásanyagok. Ezek elsajátíttatása, gyakoroltatása segítségével kell fejlesztenünk tanulóink *cselekvőképességét.*

A cselekvőképesség fejlesztésének szükségességében fogalmazható meg tehát a tárgy tanításának szűkebb értelemben vett célja, ezért vizsgálat tárgyává kell tennünk, hogy mit tartalmaz ez a fogalom:

1. Cselekvési elveknek és törvényszerűségeknek a torna, atlétika és a játékok által közvetített ismeretét.
2. Az említett sportágak meghatározott tartalmát képező műveletelemek (készségek) elsajátítását.
3. A testi képességek — erő, gyorsaság, kitartóképesség, ügyesség — kellően fejlett színvonalát.
4. Az adekvát cselekvéshez szükséges személyiségbeli tulajdonságok kialakítását.

A cselekvőképesség tehát a teljes személyiséget átfogja, nem csupán a motoros szférára (készségek, képességek) terjed ki, hanem a megismerő erőket, azaz az értelmi tényezőket is tartalmazza a cselekvési elvek és törvényszerűségek ismeretét feltételezve, továbbá a kedvező jellembeli tulajdonságok kialakítását is igényli.

Ismételten hangsúlyoznunk kell azonban hogy a tanuló személyiségének fejlesztése az iskolai oktató-nevelő munka egészének feladata, és ennek csupán egy részét képezi a testnevelés. Semmiképpen sem lenne szerencsés ebből az egységes folyamatból egyik vagy másik tantárgyat kiemelni és annak jelentőségét abszolutizálni, de ugyanolyan hiba volna az is, ha nem tennénk különbséget az egyes tantárgyaknak e folyamatban betöltött szerepe között. Ilyen szempontból — tovább elemezve a cselekvőképességet — azt mondhatjuk, hogy fejlesztésének célja a cselekvéses alkalmazkodás elősegítése párhuzamosan az egészségügyi követelményeknek való megfeleléssel, illetve a testkultúra (egészséges életmód) iránti igény kialakításával. Ez a követelmény felveti a tananyag indokolásának szükségességét, vagyis azt, hogy miért éppen a torna, atlétika és a játékok jutnak kitüntetett szerephez a tartalom kiválasztásában?

A torna, atlétika és játék tantervi indokolása

Rendkívül nehéz volna megindokolni pl. a súlylökés tanításának szükségességét, ha úgy tennénk fel a kérdést, hogy ez mennyiben használható fel a mindennapi élethelyzetekben vagy éppenséggel a munkamozgásokban. De ugyanilyen problematikus lenne a lebegőfüggés, támaszugrás vagy a területvédelem elleni játék tanításával is közvetlen kapcsolatot teremteni, ha a jelenlegi életkörülményeinket vesszük alapul. Ugyanakkor az is tény — ha e sportágak történetét elemezzük —, hogy emberöltőkön keresztül megőrződtek, fejlődtek és szerephez jutottak az ifjúság nevelésében. A kérdést tehát úgy is feltehetjük, hogy mi az a társadalmi tapasztalat, amely ezekben a sportágakban rögződött, és amely miatt szükségesnek tartották az egymást követő nemzedékek megőrzését, gazdagítását és átszármaztatását?

Amennyiben pl. a súlylökésnek vagy magasugrásnak nem volna más szerepe és jelentősége, mint egy meghatározott súlyú vasgolyó távolba juttatása, illetve egy könnyen leverhető léc felett meghatározott szabályok szerinti átugrás, akkor az atlétika tantárgyi jelenlétét nehezen tudnánk megindokolni, de ugyanez vonatkoztatható lenne a tornára és a játékra is.

Fel kell tételeznünk tehát, hogy e sportági készségek elsajátítása valami közvetettebb célt is szolgál, amely meghaladja a sportági képzés jellegét. E sportágakban a cselekvéses alkalmazkodás meghatározott és egymással nem helyettesíthető elvei, szabályai rögződtek, s ezek — bármiféle helyzetről legyen is szó, amelyet helyvagy helyzetváltoztatással kell megoldani — kisebb-nagyobb mértékben szerephez jutnak.

A tantárgy tartalmát a konkrét alkalmazhatóság szempontjából elemezve eljutottunk addig, hogy e készségek elsajátítása és képességek kifejlesztése transzferálható (más feladathelyzetek megoldására is átvihető) tényezőket tartalmaz. Maga az a tény azonban, hogy a feladathelyzetek (élethelyzetek, munkahelyzetek, harci helyzetek) mindenkor cselekvéssel oldhatók csak meg, tehát nagy izommozgással végzett hely- vagy helyzetváltoztatással, szükségessé teszik, hogy a cselekvési elvek és szabályok ne csupán a tudatban rögződjenek, hanem készségek és képességek formájában az izomzatban, az organizmusban is, s a szükséges személyiségi (jellembeli) tulajdonságok se hiányozzanak a cselekvőből.

A cselekvőképesség fejlesztéséhez — csupán lényegi megfogalmazásban — a tantervi anyagot képező sportágak a következőkkel járulnak hozzá:

Torna: a különböző mozgások (műveletelemek), mozgássorok optimális és töretlen összekapcsolása.

Atlétika: a gyors és kitartó, a magassági és távolsági célok leküzdését szolgáló legcélravezetőbb cselekvésmódok (a távolsági cél egyrészt valamilyen szer, másrészt a saját test minél távolabbra, illetve magasabbra történő eljuttatása lehet).

Játék: az állandóan változó külső körülményekhez való adekvát alkalmazkodás.

A felsorolt sportágak tantervi anyagának értelmes elsajátítása lehetővé teszi tehát a mozgásműveltség (mozgáskultúra) kialakítását, s egyúttal az egészséges életmód iránti igény felkeltését.

Sok esetben problémát okoz és vitára ad okot egyrészt az, hogy e sportágak tartalmából meríti a testnevelés a tananyagát, másrészt pedig az egészséges fizikum kialakításának az ezzel párhuzamosan megnyilvánuló igénye.

Az említett sportágak tantervi jelenléte alapján feltételezhető — bár ez nem szükségképpeni —, hogy a testnevelés célja tornászok, atléták vagy labdajátékosok, azaz versenyzők képzése. Könnyen megcáfolható azonban ez a vélemény, ha meggondoljuk, hogy mindenféle sportági képzés célja a rekordfeladatra való felkészítés.

Maximális teljesítményt elérni csak specializálódással lehet és csak olyan feltételek mellett, hogy a feladat sikeres elvégzéséhez szükséges mozgásokat (mozgássorokat) maximálisan automatizálja a versenyző. A cél tehát ebben az esetben egy bizonyos mozgásfolyamat lehető legtökéletesebb elsajátítása és nem az, hogy a sportágban rejlő cselekvési szabályok sokoldalú ismerete, a transzferálható készségek kialakítása révén olyan mozgáskultúrára, általános mozgásügyességre tegyen szert a tanuló, amely a mindennapi életben szükséges és hasznosítható.

Az előbbivel ellentétes nézet az, amelyik csupán az egészséges fejlődés és fejlesztés szempontjait tartja szem előtt. Ilyen szempontból viszont a tantárgy jelenlegi tartalma válik mintegy mellékessé, mert erre a célra pl. az intenzív jellegű munkamozgások is megfelelőek lennének.

E két lehetséges szemléletmódot azért említettük, mert az iskolai testnevelés célját és feladatát egyoldalúan értelmezik, s ez veszélyeket rejt magában. A cselekvőképesség fejlesztése — amelyben a tantárgy szűkebb értelemben vett célját megjelöltük — azonban a torna, atlétika és játék sportágak meghatározott tartalmának elsajátítását igényli, mert

a) az élethelyzetekből adódó cselekvési feladatok sikeres megoldására készítik fel a tanulókat;

b) játékos jellegüknél fogva alkalmasak optimális motiváltság kialakítására;

c) sokoldalúan fejlesztik a készségeket és képességeket;

d) kedvező személyiségi (jellembeli) tulajdonságok kialakítását teszik lehetővé;

e) elsajátításuk, gyakorlásuk és alkalmazásuk révén a megismerő erők fejlesztését elősegítik.

A torna, atlétika és játék tehát az előbbiekben leírt okok miatt képezi az iskolai testnevelés gerincét és nem csupán „hagyománytiszteletből". A tantervben egyébként más sportágak (pl. téli sportok) anyagai is helyet kapnak a lehetőségekhez képest.

A tanterv és az életkori sajátosságok

Az általános iskola 5—8. osztályába járó leány- és fiútanulók életkori sajátosságai közül csupán a testmagasság és a testsúly adatait kívánjuk ismertetni, Bakonyi Ferenc dr. 1973-ban publikált, mintegy 8 ezer leányra és 8 ezer fiúra kiterjedő mérése alapján. (Lásd 68. old.)

Ezek az adatok szemléletesen bizonyítják, hogy azonos életkorú és nemű, azaz egy osztályba járó tanulók között pl. testmagasságban rendkívül jelentős lehet a különbség, amely az életkorral együtt — a táblázat szerint — egyre nagyobb méretű lesz. Azért emeljük ki a testmagassági adatot, mert a többi testméreti és funkcionális jellemző is jórészt ennek a függvénye. Ez a tény mindenképpen problémát okoz akkor, ha azt valljuk az oktatótevékenységünkben, hogy minden tanulónak megközelítően azonos követelményt kell teljesítenie.

Feltételezve, hogy e tanulók normálisan, egészségesen fejlettek, ez a testméretbeli különbség nem okoz problémát az elméleti jellegű (verbális) tanulásban és teljesítményben, de mindenképpen azt idézhet elő a testnevelés vonatkozásában. Ezt a nehézséget még inkább növeli az a tény, hogy a tanulás a tanórákon történik, így minden tanulónak ugyanannyi idő áll rendelkezésére, míg más tantárgyakban a házi feladat és az otthoni tanulás lehetőséget biztosít a hiányosságok pótlására, s ezáltal jobban feloldódik közöttük az e területeken is fennálló képességbeli különbség.

A tanterv ezt a problémát úgy igyekszik megoldani, hogy valóban csak törzsanyagot vesz fel torna, atlétika és játék sportágakból, amelyet mindenki képes — a szükséges minimális színvonalon — elsajátítani a tanórákon is, továbbá az általános képességfejlesztést — tornában és atlétikában — játékos gyakorlatok formájában is szorgalmazza.

Mindez azonban nem jelentheti a végső megoldást. A tanulók közötti egyéni különbségeket csak a differenciált oktatási és

Leányok

Életkor	*Testmagasság*	*Szórás*	*Testsúly*	*Szórás*
11. év	139,91 cm	11.81 cm	35,09 kg	7,61 kg
12. év	144,21 cm	14,11 cm	39,70 kg	9,64 kg
13. év	148,71 cm	15,57 cm	44,30 kg	9,63 kg
14. év	152,07 cm	16,71 cm	48,79 kg	7,54 kg

Fiúk

Életkor	*Testmagasság*	*Szórás*	*Testsúly*	*Szórás*
11. év	137,76 cm	12,75 cm	34,00 kg	7,73 kg
12. év	141,74 cm	15,35 cm	38,04 kg	13,75 kg
13. év	147,51 cm	15,66 cm	41,39 kg	12,26 kg
14. év	154,60 cm	17,85 cm	47,71 kg	8,97 kg

nevelési módszerek alkalmazásával lehet — és kell is — hatékonyan kiküszöbölni. Ez a követelmény szoros kapcsolatban van a *motiválás* igényével. Amennyiben ugyanis a normális teljesítőképességű (egészségi károsodásban nem szenvedő), de fizikai fejlődésben elmaradt tanulótól ugyanazt követelnénk, mint a nála lényegesen jobb fizikai státussal rendelkező társától, és ugyanolyan módszerek alkalmazásával próbálkoznánk a készségeit kialakítani és a képességeit fejleszteni, nagyon valószínű, hogy jelentősen csökkentenénk — ha meg nem szüntetnénk — a testneveléssel kapcsolatos kedvező beállítottságát és motiváltságát. Hogy miért, ennek okait a következőkben látjuk:

a) Sikert — amely a motiváltságot fokozza — csak akkor él át a tanuló, ha olyan feladatot old meg, amely az aktuális teljesítőképességének határain belül van és maga is teljesíthetőnek ismeri el azt.

b) Az aktuális képességszintjét jelentősen meghaladó feladat éppen ezért gátló hatású, a testneveléssel szembeni kedvező beállítottságát és a motiváltságát csökkenti. Ha sorozatosan részesül ilyen negatív érzelmeket kiváltó élményben, akkor esetleg teljesen felhagy az aktivitással. Ez érthető magatartás, hiszen a mozgásos tevékenység miatt szégyenült meg, ezért fogja keresni az olyan helyzeteket (megoldásokat), amelyekben minimális aktivitás szükséges csupán.

A differenciált oktatási-nevelési módszerek alkalmazása semmiképpen sem jelenthet kivételező bánásmódot, csupán a realitások figyelembevételét. Ismert tény, hogy a készségek adekvát kialakítását lehetővé tevő alapvető testi (fizikai) képességek fejlesztése lassú folyamat, azt fiziológiai törvények szabályozzák. Amennyiben tehát optimális fejlesztést kívánunk elérni tanulóinknál, úgy meg kell találnunk az ezt lehetővé tevő mozgásingerek (terhelési módok) mennyiségének és minőségének optimális mértékét is, s ez tanulónként eltérő lehet.

Az oktatás-nevelés sikerének alapfeltételét azonban a tanulónak az a magatartása adja meg, hogy állandóan törekszik teljesítményének javítására, készségeinek és képességeinek fejlesztésére. Ezt a követelményt tekintetbe véve ugyanolyan problematikus lehet a jó képességű tanuló is, mint a gyenge, ha megelégszik a már elért teljesítményével és nem törekszik többre. Ezt a helyzetet úgy jellemezhetjük, hogy a képességszint és az igényszint azonos egymással. Az igényszintnek azonban mindig pozitívnak kell lennie, azaz valamivel meg kell haladnia az aktuális képességszintet, mert csak ebben az esetben idézheti elő a többre és jobbra való törekvés igényét a tanulóban.

Az is előfordulhat, hogy az igényszint jelentősen meghaladja a képességszintet. Ez a magatartásmód veszélyes lehet a tanulóra nézve azért, mert esetleg — megfelelő önismerettel nem rendelkezvén — erejét meghaladó feladatra vállalkozik. Az

osztályközösségre viszont olyan értelemben gyakorolhat rossz hatást, hogy a szerényebb képességű társak önbizalmát csökkenti. Mindenképpen arra kell törekednie a tanárnak, hogy az optimális motiváltságot, azaz a képességszintet optimálisan meghaladó igényszintet differenciált módszerekkel alakítsa ki tanulóiban, s ez nem lehetséges az oktatás-nevelés egységének megvalósítása nélkül.

Az oktatás és nevelés egységes módszerei a testnevelésben

A módszereket nem a torna, atlétika vagy a labdajátékok, hanem a nevelési követelmények szempontjából elemezzük. Azt tekintjük tehát feladatunknak, hogy a tantervi anyag ismert és az Utasításban leírt oktatási módszereinek közös nevelési jellemzőit és követelményeit kiemeljük.

A tanítás első fázisa az, hogy valamilyen teljesítendő célt tűzzünk a tanulók elé. Testnevelésben ez mindig egy feladathelyzet — pl. egy magassági akadály (svédszekrény) leküzdése támaszugrással. Lesznek olyanok, akik már az első próbálkozás alkalmával sikeresen teljesítik a feladatot, de olyanok is akadnak, akik megtorpannak a svédszekrény előtt, és elbátortalanodva nem mernek (vagy nem tudnak) felugrani rá. Az előző esetben a tanulókat arra kell ösztönöznünk, hogy minél szebb testtartással, töretlen lendülettel hajtsák végre ismételten a feladatot, míg az utóbbi tanulóknak teljesíthető részcélt adunk, olyant, amely lehetőségeik határán belül van, és arra ösztönözzük őket, hogy ezt igyekezzenek megoldani. Ilyen körülmények között olyan helyzetet teremtünk, amely tanulóink többre és jobbra való törekvését elősegíti, fizikumukat, akaraterejüket fejleszti.

A feladatmegoldást jelentő műveletek (mozgássorok) komplex volta miatt alakultak ki a cselekvéstanulásban a globális, parciális és izolációs eljárásmódok. Ezek jelentősége nem csupán abban van, hogy a készség elsajátítását lehetővé teszik, hanem abban is, hogy alkalmazásukkal a tanulók aktuális képességszintjét figyelembe véve teljesíthető részcélokat tudunk kitűzni számukra, s ezáltal aktivitásukat mindig az optimális szinten tarthatjuk, mert igazolt tény: a sikertelen próbálkozások a feladattól való elfordulást eredményezik az esetek legtöbbjében.

A *globális* módszert (a készség „egészben" történő tanulása) akkor alkalmazzuk — általában —, ha a készséget a teljesítménynek egy mérsékelt szintjén el lehet sajátítani és viszonylag egyszerű. Hátrányként azt említhetjük meg, hogy meglehetősen sok idő telhet el, amíg a tanuló számára is nyilvánvaló eredmény jelentkezik, ezért ha a motiváltsága nem elég erős, könnyen felhagyhat az aktivitással. E módszer alkalmazásánál tekintetbe kell vennünk, hogy mi annak a mozgásmennyiségnek a felső határa, amelyet a tanuló még egységként képes felfogni, és mi az az alsó határ, amely alatt a részekre osztás idő- és energiapazarlást jelent.

A *parciális* módszer (részekre bontott tanulás) előnye, hogy számos közbülső — időszakos — célkitűzése van, ezeket könnyebben teljesíti a tanuló, így nagyobb az ösztönzés. Hátránya, hogy az egyes megtanult részek közötti kapcsolatok kialakítása sokszor időigényes.

Az *izolációs* (elkülönítő) módszer tulajdonképpen az előbbinek (parciális módszer) egyik változata. Lényege abban áll, hogy az egymást követő mozgássorokból álló komplex készségből (pl. nekifutással történő kislabdahajítás) a hibásan végrehajtott részt (pl. dobóterpesz) kiemeljük, külön gyakoroltatjuk. Amikor a tanuló már jól tudja ezt a részfeladatot, akkor is ismételten a komplex készséget gyakoroltatjuk vele.

Úgy véljük, nem nehéz felismerni e különböző módszerek vezérgondolatát, amelyet úgy fogalmazhatunk meg, hogy a teljesítendő célnak és az alkalmazandó módszernek a tanuló aktuális készség- és képességszintjéhez kell idomulnia. Ez azt jelenti, hogy a kitűzött cél haladja meg op-

timális mértékben az aktuális teljesítőképességét, azaz olyan legyen, amelyet ismételt próbálkozással, gyakorlással mégis el tud érni. A célnak és a módszernek mindenképpen motiválnia kell a tanulót.

Bármennyire körültekintő módon oktasson-neveljen is a tanár, óhatatlan, hogy a tanulás folyamatában ne legyenek *plátók*. Ez az a helyzet, amikor a gyakorlás — szemmel láthatóan — semmiféle teljesítményjavulást nem eredményez a készség elsajátításában, s a tanuló számára ez a tény elkedvetlenítő hatású. Ilyen esetekben meg kell magyaráznunk tanulóinknak, hogy a teljesítményjavuláshoz a látszólagosan eredménytelennek tűnő türelmes gyakorlás mindenképpen szükséges, mert végső soron ez fogja eredményezni a holtpontról való elmozdulást. Ilyen plátókhoz azonban már sok sikeres feladatmegoldás után jut el a tanuló, így joggal feltételezhető, hogy a tanár bátorító segítségével le tudja küzdeni a nehézségeket, mert akaratereje és önbizalma megvan ehhez. Szemléletmódunk lényegét mindenképpen az fejezze ki, hogy ne csupán tanítani, hanem megtanítani akarjunk!

A motivációval szoros kapcsolatban van a játék mint módszer. A játéknak jellemzője, hogy az „önmagáért folytatott örömteli tevékenység", amelyben a tanuló önmagát tökéletesíti, s amelyet önként és szívesen végez. Nem lehet kétséges, hogy a jól vezetett testnevelésórának is rendelkeznie kell ezekkel a kritériumokkal. Mégis mi okozhatja akkor azt a kisebb-nagyobb mértékű idegenkedést ettől a felfogástól, amelyet némelykor tapasztalni lehet? Az ismert ellenérvek — általában — a következők:

a) A tanórákon rendet és fegyelmet kell tartani. Amennyiben „mindig csak játék van", ezt nehéz megvalósítani, mert erre a határozott formákhoz kötött gyakorlatok adnak igazán lehetőséget.

b) A torna és atlétika tantervi anyagának oktatásában meghatározott sorrendiség érvényesül, amelyet nem lehet a játékosságban feloldani, mert ezzel az oktatás sikere veszélyeztetve lenne.

c) A játékos gyakorlatok alkalmazásának az alsó tagozatban van jelentős szerepe. Ötödik osztálytól kezdve azonban már az életkori sajátosságok lehetővé teszik a nagyobb önfegyelmet igénylő sportosabb oktatási formák bevezetését.

Ezek az ellenérvek arra a félreértésre vezethetők vissza, amely a játéknak csak a szűkebb értelmezését fogadja el (pl. Fogójáték, Partizánlabda stb.), ezért a játékot és sportot mereven elválasztja egymástól. A másik — ezzel kapcsolatos — félreértés oka az az egyoldalú értékelés, hogy a játékban a kötetlenebb, az önfegyelmet kevésbé megkövetelő gyakorlási formák jutnak elsődleges szerephez.

Vizsgáljuk meg közelebbről ezeket az ellenérveket:

a) Amennyiben elfogadjuk azt a megállapítást, hogy a játék „önmagáért folytatott örömteli tevékenység", akkor könnyen beláthatjuk, hogy a sport is pontosan ezekkel a kritériumokkal határozható meg, tehát motívuma „önmagában van".

b) Bármilyen játékról legyen is szó, a részvevőnek bizonyos szabályokhoz alkalmazkodnia kell, s ez mindenképpen fejleszti az önfegyelmét, mert mihelyt eltér ezektől, a specifikus játéktevékenység megszűnik. Ez még a szerepjátékok esetében is érvényes, mert egy autóvezetőt utánzó gyerek nem viselkedhet a játékban úgy, mint egy állatorvos. A szerep maga szüli a szabályt.

c) A játék mint módszer elsősorban a tanuló motiválását emeli ki és helyezi központba. A tanuló tehát nem azért aktív az órán, mert erre külső utasítás kényszeríti, hanem mert ez számára örömet okozó tevékenység, amelyben alkalma van

önmaga tökéletesítésére. Ennek feltételei:

— minden tanulót ösztönözni kell arra, hogy olyan célokat tűzzön ki maga elé, amelyeket — ha nem is egyszerre és nem is könnyen — képes lesz megvalósítani;
— mindig legyen valamilyen mércéje a tanulónak arról, hogy tevékenysége mennyire hatékony;
— ha eléri célját, egy kis időt kell adni számára, hogy élvezhesse sikerét, azután — összhangban a benne levő ösztönzőkkel — új célt kell elé kitűzni.

Mindez nevelés kérdése, és szorosan összefügg a testnevelés céljának helyes értelmezésével. Amennyiben a sportági képzést tennénk meg célnak, úgy azokat — az edzéseken bevezetett — módszereket kellene alkalmaznunk, amelyek a rekordfeladatra való felkészítést elősegítik. Ha csupán az egészségügyi szempontokat tartanánk szem előtt, akkor megelégedhetnénk azzal, hogy a tanuló egyáltalán lefusson egy bizonyos távot, és ehhez nem lenne szüksége az előző teljesítményének (vagy társa eredményének) túlszárnyalására való törekvésére. A játék lényege viszont éppen abban van — és ezért szükséges a tantervben a torna, atlétika és labdajátékok jelenléte —, hogy mindig újabb és újabb célok elérésére sarkallja a részvevőt. A játék akkor érdekes, ha változatos, és csak akkor lesz az, ha újabb és újabb célok megvalósítására lehetőséget ad. Az említett és a tanterv tartalmát képező sportágak anyaga viszont éppen ilyen — az előbbiekben felsorolt — tulajdonságokkal rendelkezik. Ismert tény, hogy a tanulók kitartóképességét pl. futással fejleszteni lehet. Ezt a feladatot megoldhatjuk úgy is, hogy az udvaron körben futtatjuk őket, de olyan formában is, hogy pl. fogójátékot játszatunk velük. Az előbbi esetben a merevebb, edzés jellegű formát alkalmazzuk, amelyben a képességfejlesztés kerül előtérbe és a játékcél elsikkad, az utóbbiban viszont éppen a játékcél emelkedik ki, és ennek megvalósítása közben fejlődik a kitartóképesség. Nem kétséges, hogy egy futóatlétát nem kell bíztatni hosszabb táv lefutására, és szívesen is vállalja ezt a monoton terhelést, mert az a célja, hogy jó versenyző váljék belőle. A tanulót viszont a játékcél megvalósítása készteti újabb és újabb erőfeszítésre, mert nem válogatott versenyző akar lenni, csupán kergetőzni szeretne.

A motiváció tehát mindenképpen döntő tényező. A testneveléssel szembeni kedvező beállítottságot és az ennek megfelelő aktivitást akkor tudjuk elérni tanulóinknál, ha olyan cselekvési helyzeteket teremtünk, amelyekben a játékcél dominál. Ezért ad lehetőséget a tanterv a torna és atlétika mozgásanyagában is az ún. „Játékos gyakorlatok és játékok", illetve „Gyakorlatok" beiktatására, és nem véletlen, hogy éppen az erő és a különböző ügyességfajták fejlesztésében jelöli meg ezek hatását. A játékcél megvalósítása közben — éppen azért, mert ösztönző a motívum — olyan intenzív terhelést biztosíthatunk tanulóinknak, amely nélkül a készségek és képességek fejlesztése, illetve a megismerő erők és a jellembeli tulajdonságok kialakítása nehezen valósulhatna meg.

A tantervi követelmények értelmezése

A testnevelés szűkebb értelmezésű célját a cselekvőképesség fejlesztésében jelöltük meg, és azt mondtuk, hogy a sportágak meghatározott tantervi anyaga alkalmas a különböző feladathelyzetek cselekvéses megoldásához szükséges szabályok, elvek és törvényszerűségek megismertetésére, begyakoroltatására. Éppen ezért fontos, hogy mindhárom sportág anyagából olyan minimális tartalmat merítsünk, amelyben egyrészt e cselekvési törvényszerűségek maradéktalanul tükröződhetnek, másrészt pedig a létesítmény és felszerelés, továbbá az előképzettség országos átlagait figyelembe véve reálisan elsajátíthatók, megvalósíthatók. Egy-egy sportágból tehát annyi tartalmat kell átszár-

maztatni, hogy azok révén a legkülönbözőbb feladathelyzetek cselekvéses megoldására a tanulók képessé váljanak. Az atlétika — mint sportág — nem azonos a távolugrással, kislabdahajítással vagy a 60 m-es futással, amely tantervi anyagának a gerincét adja az általános iskola felső tagozatában, de e mozgásfajták változatos feladathelyzetekben (játékhelyzetekben) való tanítása, gyakoroltatása révén az atlétikában rögződött társadalmi tapasztalat átszármaztatható részükre. Úgyszintén a torna sportág szempontjából nézve a függőleges repülés, gurulóátfordulás vagy tarkóállás stb. annyira egyszerű elemek, hogy ma már talán alig tartozhatnak egy-egy verseny anyagába, viszont a mozgások, mozgássorok töretlen és célszerű összekapcsolásának megtanulására kiválóan alkalmasak. A szabályok könnyítésével játszott kosár-, kézi- vagy röplabdázás sem azonos e sportjátékok teljességével, mégis olyan cselekvési tapasztalatokra tehet szert a tanuló e játékok révén, amelyekre sem a tornában, sem pedig az atlétikában nem volna lehetősége.

A követelmények tehát e sportágakban rejlő cselekvési szabályok elsajátításának színvonalát igyekeznek megfogalmazni és nem azt, hogy egyes műveletet (készséget) hogyan tud végrehajtani a tanuló. Az természetes — és ezt már az előzőekben kifejtettük —, hogy cselekvési feladathelyzeteket az fog tudni jól megoldani, akinek a készségei és képességei kellő színvonalon kialakultak, de hogy ez így legyen, ahhoz nélkülözhetetlen a többre, jobbra törekvésből származó önkéntes aktivitás, és oktató-nevelő munkánk egységével ezt kívánjuk elérni.

Irodalom

Bakonyi Ferenc dr.: A 7—18 éves iskolai tanulók testi fejlődése. (A Testnevelés Tanítása, 1973. 5. sz. 132—147. old.)

Burka Endre: A testnevelés mozgásanyagának alapproblémái. (Pedagógiai Tudományos Intézet, Bp. 1959. 215. pag. Litografált)

Burka Endre: Önállóságra nevelés a testnevelésben (A Testnevelés Tanítása, 1966. 3. sz. 67—70. old.)

Burka Endre: Adalékok a tantervelmélethez. (A Testnevelés Tanítása, 1970. 3. sz. 76—80. old.; 4. sz. 108—112. old.; 5. sz. 133—138. old.; 1971. 1. sz. 15—19. old.; 2. sz. 39—44. old.)

Burka Endre: Készség és képzés, tananyag és követelmény. (A Testnevelés Tanítása, 1972. 1. sz. 22—26. old.)

Burka Endre: Játék és tanulás. (A Testnevelés Tanítása, 1973. 4. sz. 122—128. old.)

Burka Endre: Játék és sport. (A sport és testnevelés időszerű kérdései, Sport, Bp. 1972/2. sz. 45—66. old.)

Knapp, B.: A mozgástanulás alapkérdései (MTS Módszertani és Tudományos Osztály, Bp. 1968. 169 pag. Litografált)

Nagy Tamás dr.: A testi (morfológiai) fejlődés vizsgálata az általános iskolában. (A Testnevelés Tanítása, 1967. 5. sz. 143—148. old. 6. sz. 166—169. old.; 1968. 1. sz. 19—23. old.)

Nagy Tamás dr.: A tanterv testnevelési játékanyaga. (A Testnevelés Tanítása, 1970. 1. sz. 24—28. old.)

Nagy Tamás dr.: A képességfejlesztés feladatai a testnevelésben. (A Testnevelés Tanítása, 1972. 1. sz. 9—12. old.)

Nagy Tamás dr.: A feladatmegoldás jelentősége és formái a testnevelés tanításában. (A Testnevelés Tanítása, 1973. 4. sz. 112—117. old.)

Nagy Tamás dr.: A „gyakorlatok" értelmezése a tantervben. (A Testnevelés Tanítása, 1972. 2. sz. 48—50. old.)

Nyiri János: A korszerű iskolai testnevelés időszerű kérdései. (A Testnevelés Tanítása, 1970. 4. sz. 97—99. old.)

Nyiri János (szerk.): Tanterv és utasítás az általános iskolák számára. (Tankönyvkiadó, Bp. 1970. 62 pag.)

A játék szerepe a testnevelés tanításában (III.)

DR. NAGY TAMÁS

Történeti áttekintés II.

Az előző részben röviden áttekintettük a kötelező elemi iskolai testnevelés bevezetésétől az I. világháborúig terjedő időszak tanítási anyagán belül a játékok helyét, szerepét. Utaltunk a két évtizedes fellendülési szakaszra (1885—1905), kitértünk az egyre szélesedő, a mozgásanyag szempontjából jelentkező vitákra (torna — játék — atlétika — svédtorna). Folytassuk a történeti visszapillantást — kihagyva a forradalmak időszakát — a két világháború közötti kor áttekintésével.

Horthy-korszak

Az ellenforradalmi időszak militarizált iskolai testnevelése az 1921. LIII. törvény és annak végrehajtási utasítása (1924) által meghatározott keretekben folyt. Tartalmi szempontból az 1917/18-as években kialakított elvek és rendszerek megvalósítása és fenntartása (stabilizálása) volt jellemző.

„A testnevelés reformját illetőleg kétféle felfogás uralkodik. Az egyik tábor a háború utáni időre kívánja halasztani, a másik annak azonnali keresztülvitelét kívánja. Az OTT felfogása a helyes. Megkezdeni a munkát, az alapot lerakni..." — fogalmazódott meg a két forradalmat is átélő iskolai év kezdetén, 1918 szeptemberében.[1]

A testnevelés reformján belül a játékok felhasználását — az OTT által elfogadott javaslatok szellemében — óratervi szinten Kmetykó János így fogalmazta meg: „Néha, minden második, vagy harmadik órán alkalmas, a szervezetet szelíden foglalkoztató játék is pótolhatja a bevezető részt. Ezenkívül a játék alkalmanként a főrész 8. pontja helyett (ügyességi gyakorlatok) is szerepelhet: „vagy játék, vagy ügyességi gyakorlat, vagy atlétika."[2]

Ennek szellemében a néhány évvel később megjelent kézikönyv a játék óratervi beállításában még tovább is lép: „...különösen az őszi és tavaszi hónapokban az egész főrész helyett játékokat vehetünk (I—II. osztály). Játékot vehetünk a III—IV. osztály óratervébe is a főrész 8., 9. pontja helyett, sőt ősszel és tavasszal — különösen szabadban — az egész főrész helyett."[3]

Az idézetek azt látszanak bizonyítani, hogy a játék továbbra is alapvető jelentőséggel bír a foglalkozások mozgásanyagának összeállításában. A játék szerepe azonban egyértelműen másodlagos. Bizonyítja ezt már maga a megfogalmazás is („pótolhatja", „főrész helyett"), de egyértelművé teszi az alapelv hangsúlyozása: „...a nevelő tornarendszer alapját képezi a többi összes testgyakorlatnak."[4]

Az ellenforradalmi időszak első éveiben tehát azokat a gondolatokat olvashatjuk tovább, melyek a forradalmakat megelőző időszakban napirenden voltak, és lényegében már kialakultaknak tekinthetők.

1925.

A korszak első tanterve 1925-ben jelent meg.[5] Tanítási anyaga részletesen felsorolja a „különleges hatású gyakorlatok"-at s kevésbé részletesen az „általános hatású gyakorlatok"-at, és ezek között a játékokat. A tantervi anyagkiválasztás és elrendezés jól tükrözi a már említett szemléletet: valamennyi testgyakorlat alapját a „nevelő tornarendszer" képezi:

A) Gyakorlatok

I. Különleges hatású gyakorlatok (nyak-, törzs-, lábgyakorlatok stb.)

II. Általános hatású gyakorlatok
— egyéni gyakorlatok (emelés, hordás, dobás stb.)

— társas gyakorlatok (tánc, játék, rendgyakorlatok stb.)

III. Gyakorlati életre előkészítő és munkára nevelő gyakorlatok (kirándulások, önvédelem stb.)

B) Ismeretek a gyakorlatokkal kapcsolatban (alkalomszerűen)

Az utasítás — mely csak általános utasítás — a nevelés gyakorlati kérdéseire kitérve pár szóban utal a mozgásos játék jelentőségére, illetve a felhasználható játékokra: „Nagy jelentősége van a gyakorlati nevelés szempontjából a játéknak is, főleg az olyannak, mely testi fáradozással lelki éberséget párosít (labdázás, háborúsdi stb.). Nincsen ugyanis más olyan cselekvés, melynél alkalma volna a gyereknek életenergiáját kortársaival folytatott harcban megnyilvánítani, mint a megfelelő küzdelemmel járó játékoknál... bőven nyílik alkalma a mindennapi életnek érdekküzdelmeit játékban átélni, és azokra mintegy előkészülni."[6]

Új, eddig nem említett hasznosság: A játék küzdelme legyen az élet „érdekküzdelmeinek" előkészítője!

A részletes utasítás — mely csak évekkel később, 1932-ben jelent meg a gyakorlati tapasztalatok összeállításának időigényességére való hivatkozással — a játékokról továbbra is szűkszavúan intézkedik, csupán ennyit közöl: „A játékok közül különösen azok értékesek, amelyek tartalomban gazdagok, sokoldalú, élénk mozgást kívánnak, küzdelmek kifejtésével járnak, s az egész osztályt foglalkoztatják... A játékok és sportgyakorlatok anyagát a tanító állapítsa meg!"[7]

Az általános és a részletes utasításban leírt „elveknek" megfelelően a játékanyagot a tanterv így közli:

— énekes, mondókás játékok (csak I—II. osztályban),
— futójátékok,
— labdajátékok.

A tantervkészítők részletesebben fejtik álláspontjukat az 1929-ben megjelent *kézikönyvekben*. Legjellemzőbb talán az általános utasításaikból idézni: „Nem szabad egyik testnevelési ágnak sem kedvezni a másik testnevelési ág rovására. Főleg nem szabad a játékot és az atlétikai jellegű gyakorlatokat a tornászati gyakorlatok rovására alkalmazni..."[8]

A játék viszonylagos háttérbe szorulása elemi iskolai szinten természetesen nem jelenti annak elhagyását. Sőt, egyes tanítóképző intézetek — elsősorban vidéken — nagy gondot fordítanak arra, hogy ez irányban is képzett tanítók kerüljenek ki az iskolákba. A tananyagon belüli sorrendjük: játék — torna — atlétika.[9]

A kézikönyvekben, szakcikkekben játékleírásokra, játékelemzésekre alig-alig kerül sor. Az elvek hangsúlyozása (pl.: „minden órán minden izmot megmozgatni!") mellett sovány megjegyzésnek tűnik egy-egy olyan megállapítás, hogy „a játékot is tanítani kell", vagy azokkal „okos küzdelemre szoktassunk".[10]

Az 1930-as években a *játék kettős értelmezése* válik általánossá. A különböző tantervek, kézikönyvek a játékanyagot egyrészt önállónak, másrészt a „tulajdonképpeni gimnasztika és a torna" részének tekintik. Király Dezső például a „modern testnevelés"-ről írott könyvében ezt így fogalmazta meg: „...a kisgyermek testi nevelésének fő eszköze a játék és a játékos torna."[11] Óraterveiből az tűnik ki, hogy az utóbbit tartja fontosabbnak („...játékformákhoz és fantáziaképekhez folyamodjunk!").

A játékról vallott felfogás eltorzulásának jeleként értelmezhetjük azt a megfogalmazást, mely a játékos módszert azonosítja magával a játékkal: „A legkisebb gyerekek testnevelésének fő iránya mozgásos, játékszerű utánzó tevékenység, mely az agyat nem terheli."[12] A játék ilyen értelmezése nem általános, de főleg az I—II. osztály mozgásanyagának elemzése, magyarázata során találkozunk vele.

A „sportszerű játékok" (labdarúgás, kézilabda, kosárlabda) megjelenése az iskolai testnevelésben szintén a 30-as évekre esik.

1937

A népiskolák VII—VIII. osztályának tanterve és utasítása 1937-ben jelent meg. A nyolcosztályos népiskolák száma ebben az időben még alig több száznál, tantervük a testnevelés tantárgy szempontjából azonban nagy jelentőségű. A játékanyagot ez a tanterv osztja először — az 1935-ös gimnáziumi I. osztályos tanterv mintájára — két csoportra:[13]

a) Iskolai játékok: futójátékok, labdajátékok, tréfás és hadakozó játékok.

b) Sportszerű játékok: labdarúgás, kézilabda, kosárlabda.

Utasítása — a játék szempontjából — teljesen azonos az 1932-es részletes utasítás szövegével. Tartalmi szempontból azonban még egy pozitívumát szükséges kiemelnünk: A lányok tananyagában a játékok is „nőiesebbek" (pl. felsorolásukban eszközjátékok is szerepelnek).

A sportjátékok tanórán belül történő felhasználására — elemi iskolai szinten — ez a tanterv ad először utasítást. Tantervelméleti szempontból ez azért jelentős, mert ettől kezdve a torna, atlétika és a sportjátékok mozgásanyaga az alsó fokú iskolákban a testnevelés anyagának hármas bázisát képezi! Bár nem azonos hangsúllyal szerepel e három mozgásforma a tanítás anyagában, a gimnasztika egyeduralmának gyengülését érezzük.

Itt szeretnénk megemlíteni az iskolai testnevelésre a két világháború között oly jellemző *militarista* szellemet, a „katonás rend és fegyelem" egyre erősödő hatását. Az 1937-es tanterv utasítási szövegezésében ez így nyilvánul meg: „A népiskola VII—VIII. osztályában a fiúk testnevelési óráinak már nagyobb fegyelmezettséget kell mutatnia, s a leventeintézmény irányelveihez kell alkalmazkodnia."[14]

A játékok fejlődését, az órán történő felhasználásuk terjedését ez a „leventésített" testnevelés-szemlélet természetesen erősen akadályozta. Sőt, a játékellenesség egyik megnyilvánulási jele volt az a nézet, mely a versenyt is száműzni kívánta az iskolai testnevelésből: „... Társadalmi szempontból tehát a testgyakorlás több a sportnál, s amikor a gyereket elbírálom, az első szempont annak fegyelmezettsége, készsége és parancsteljesítése kell, hogy legyen."[15]

1941

A nyolcosztályos népiskola tanterve 1941-ben került átdolgozásra, illetve kiadásra. Bár a tanítás anyagában, módszereiben lényeges változásokat nem vezetett be, a fejlődés szempontjából jelentős dokumentum. Már a tantárgyi célkitűzés megfogalmazásánál fel kell figyelnünk arra a mellékmondatra („...az önálló elhatározás és cselekvés képessége..."[16]), mely az 1925-ös tantervben még kisebb hangsúlyt kapott („...az önuralomra, az önálló cselekvésre, egymás szeretetére és összetartásra való nevelés"). A nagyobb hangsúlyt — amennyiben az ténylegesen nagyobb — a tantervi anyagleírásban is éreznünk kell. Hiszen e célkitűzés elérésében a játékok felhasználása lehet a legeredményesebb.

A tanterv *játékanyagában eltér* az 1925-ös tantervtől. A „sportszerű játékok" bevezetésére az 1927-es kiegészítés ismertetésénél utaltunk. Az egyéni gyakorlatok között azonban egyikben sem találtunk játékokat. Ez a tanterv a váltóversenyeket ide sorolja. Pl.: V. osztályban: „labdaadogató váltók... függéscselekmények váltószerűen,... játékszerű és tréfás váltók akadályokkal, kosár- és kézilabdákkal,... helyből távolugró váltó stb."[17] A példák is igazolják, hogy ez nem csupán tantervszerkezeti változtatás. Az egyéni gyakorlatok közé történő besorolás szélesebb körű játékanyag felhasználását teszi lehetővé, és azok gyakorlatjellegét formálja át játékos feladatmegoldássá.

Ezenkívül az „ünnepélyek és iskolai bemutatók (játékos verseny) rendezésére

alkalmas egyéni és társas gyakorlatok" — a korábbi tantervekben nem szereplő anyagcsoport — is előír „játékszerű futó-, ugró- és dobógyakorlatokat".

A *tantárgyi utasítás*, a bővebb játékanyagnak megfelelően, részletesebb „játékismertetést" fogalmaz meg: „A természetes mozgások életet visznek a holt formák helyébe, tartalommal telítik meg a puszta gyakorlatokat... A játék a gyermek egyik legtermészetesebb, legszükségesebb mozgása... bár nem tervszerű testmozgás, de hatása mindenoldalú és jótékony az egész szervezetre. Ezenkívül a játéknak van valami tartalma, érdekessége, amely minden gyereknek örömet és gyönyörűséget okoz, s még a gyengébb szervezetű is szívesen részt vesz benne... Végül a játék a gyermeket a tanítóhoz bizalmas közelségbe hozza..."[18]

Mindez nem jelenti azonban azt, hogy a játék kiszorítja helyéről a „nevelő hatású gyakorlatokat", és azok nem tartják meg továbbra is vezető helyüket a testnevelési órán. A játék-pozitívumok felsorolását az utasításban a negatív jellemző kiemelése követi: „Azonban bármily egyetemes mozgás is a játék, a testet az egyes szervekre való tekintet nélkül fejleszti, erősíti és ügyesíti." Ezért a szervek külön-külön foglalkoztatása határozott formához kötött tornagyakorlatokkal történjen!

Annyit azonban megállapíthatunk, hogy a gimnasztika egyoldalúságán a játék további rést ütött, s a harmincas évek végén kezdődő folyamat (a torna, atlétika, játék bázisának kialakulása) már megállíthatatlan.

A tanítás anyagának felsorolási sorrendje is megváltozott. Jól szemlélteti ezt a változást az 1943-ban megjelent, a 41-es tantervhez készült kézikönyv is:[19]

1. Természetes mozgások
2. Játék
3. Határozott formához kötött tornagyakorlatok
4. Munkára nevelő gyakorlatok

A *kézikönyv* még egy jelentős szemléleti változást tükröz. A korábban alapelvként vallott előírás — minden izmot minden órán háromszor átmozgatni — úgy módosul, hogy az óraváz *B)* része (főgyakorlatok) „sportossá" válik. Ha a bevezető részben (*A)* rész) volt gimnasztika, akkor a főrészbe azt nem kell beállítani, és fordítva. Ez utóbbi „vagy csak torna, vagy csak atlétika, vagy sportok, vagy tánc" legyen![20]

A felszabadulás után

A II. világháború befejezése után az általános iskolai testnevelés történetében is új fejezet kezdődött. A VKM 37 000/1945. sz. rendelete még csak a militarista kinövésektől tisztította meg az iskolai testnevelést, de egy évvel később az új tanterv is megjelent.

1946

Az első általános iskolai tanterv a heti óraszámot testnevelésből ismét heti két órában állapította meg. (A testnevelési óraszámot 1928-ban emelték háromra.) Ez kétségtelen visszalépés. A tantárgyi célkitűzéseket azonban az egész iskola szempontjából történő megközelítéssel, illetve annak áttekintésével jelölte ki: „A testnevelés nem a régi »torna« korszerűsített fedőszava, hanem a »nevelés« egyik tényezője... legfőbb eszköze: a testápolás, az értelmi oktatás és a testgyakorlás." Az első két területtel együtt járó feladatokat az egész iskola, az utolsót („szűkebb értelmezés") elsősorban a testnevelésóra valósítja meg.[21]

Ez a felfogás a tantervi játékanyagban, illetve játékszemléletben is tükröződik. A „fizikai megnyilatkozások" értékelését mellőzve az utasítás kiemelten a „lelki megnyilatkozások" jelentőségét méltatja.

A tantervi anyag:
1. Torna (játékos torna)
2. Játék
3. Atlétika (játékos atlétika)
4. Magyar tánc
5. Sportok (játékos sportok)

A *játékok felsorolása* az I—IV. osztályban nem név szerinti, konkrét játékok felsorolása, hanem csak játéktípusok előírása. Ezek nagyobb kategóriái:

a) énekes, népi játékok,
b) futójátékok,
c) stafétajátékok,
d) labdajátékok.

A felső tagozatban ez a „sportszerű játékokkal" bővül:

V. osztály: kosárlabda, labdarúgás;
VI—VIII. osztály: kosárlabda, labdarúgás, kézilabda, „melyeket a röplabdával egészítsünk ki!"[22]

Bár a célkitűzések felsorolásából az előző tantervben hangsúlyozott „önálló elhatározás és a cselekvés készségének" kialakítása kimaradt, az *utasítás* továbblép ebben a kérdésben: „Múltban a testnevelés legfőbb gondja az volt, hogy miféle gyakorlatokkal tudja a lábizmokat, nyakizmokat, hasizmokat erősíteni. A jövő testnevelésének útja arrafelé vezet, ahol a nevelői problémák akörül forognak, hogy a tanítványokban miként lehet a torna, játék, atlétika, tánc stb. oktatása során olyan lelkiállapotot felkelteni, hogy ők szívesen és készséggel, ...gondolkozva, sőt a következményekre is gondolva... cselekedjenek. Különféle testgyakorlatokkal az efféle cselekvési alkalmak megteremtése: a testnevelés."[23]

1950

Az 1950 szeptemberében bevezetésre kerülő testnevelés-tanterv rövid életű (2 év).[24] *Célkitűzéseiben már a szocialista* építőmunkára való előkészítés áll első helyen, de a tantárgyi feladatok szempontjából — amennyire ez a csupán anyagfelsorolást és követelményt tartalmazó dokumentumból megállapítható — még inkább elszakad az 1946-os tantervtől.

Játékanyagának felsorolásában fiziológiai szempontok hangsúlyozása jut kifejezésre: Az alsó tagozat játékait nagy mozgású, közepes és kis mozgással járó csoportokba sorolja. Ugyanakkor az V—VIII. osztály játékai között (a sportjátékokon belül) bevezeti az „előkészítő játékok" kategóriáját, illetve fogalmát.

Sportjátékai: V—VI. osztály: labdarúgás, kézilabda, zsinórlabda;
VII—VIII. osztály: labdarúgás, kézilabda, kosárlabda, röplabda.

Az „előkészítő játékok" azt a célt szolgálják, hogy a felsorolt sportágak mozgásformáinak, taktikai elemeinek elsajátítását, megismerését segítsék elő.

A tanterv egyébként mérhető követelmények teljesítését írja elő.

1952

A Közoktatási Minisztérium és az OTSB közös rendeleteivel 1952-ben jelent meg az általános iskolák módosított testnevelés-tanterve.[25] A kettős tanterv (I. sz.: tornatermes iskolák; II. sz.: csak udvarral rendelkező iskolák) a tanítási anyagot mozgásfajták, illetve ezen belül mozgásformák szerint közli:

I. Rendgyakorlatok,
II. Előkészítő mozgásanyag,
III. Járásgyakorlatok,
IV. Futásgyakorlatok,
V. Függésgyakorlatok,
VI. Támaszgyakorlatok,
VII. Ugrásgyakorlatok,
VIII. Dobásgyakorlatok,
IX. Egyensúlygyakorlatok,
X. Emelés- és hordásgyakorlatok,
XI. Játék.

A játékok további bontása:

a) futójátékok
b) fogójátékok
c) játékos egyéni és társas versengések
d) sorversenyek
e) váltóversenyek
f) húzó-toló (erőfeszítő) játékok
g) játékok a tanteremben
h) labdajátékok; labdával végezhető játékok, valamint a sportjátékok közül:

labdarúgás	(VI. osztályban)
kézilabda	(VI—VIII. osztályban)
röplabda	VII—VIII. osztályban)

A *tantervi útmutatás* bő megfogalmazásban, a gyakorlatok és játékok felsorolásával, elvi és gyakorlati kérdések tisztázásával kívánja az egyértelmű végrehajtást biztosítani. A tantervi koncepció vázát a következő idézetek jól szemléltetik, s ezen belül a játékok helye és szerepe is megvilágítható:

„A testnevelésben fő tényező: a minden oldalú fejlesztés és azoknak a pszichofizikai tulajdonságoknak tökéletesítése, amelyek összhangban állnak a munka és a hadiélet konkrét viszonyaival."

„A testgyakorlatok általános rendszertana a pszichofizikai képességek alapján épül fel."

„A testnevelés célját és feladatait oktatással és gyakoroltatással oldjuk meg..."[26]

„A készségek megváltozott körülmények között való alkalmazására a tanulókat éppen úgy oktatnunk kell, mint magára a mozgásra, amivel készségeit fejleszti. Az elsajátított mozgások alkalmazására való nevelésre a főrész második felében kerül sor. Ezt a játékok, versenyek, váltók keretén belül oldjuk meg."[27]

(A főrész itt már nem azonos a korábban említett *B)* résszel! A testnevelésórák szerkezeti felépítése így módosult: bevezető, előkészítő, fő- és befejező rész.)

Az útmutató játékfelsorolása — az említett kategóriákban — osztályonként 25—28 konkrét játékot közöl. Ebben is hangsúlyt kap az oktatás menete, annak szempontjai.

1956—1958

Az általános iskolán belül az alsó és a felső tagozat tantervei — a gyakorlati felhasználás, a könnyebb kezelhetőség igényének megfelelően — formailag már 1953-ban „szétváltak". Az 1956—58-as évszám is ilyen különválasztott megjelentetést jelez: Az első az alsó tagozat, a második az V—VIII. osztály tanterveinek megjelenési és bevezetési éve.

Az alsó tagozat tanterve továbbra is megtartja a mozgásformák szerinti anyagcsoportosítást. A *játék* ebben kap először *követelményrendszert*, melynek általános jellemzője változatlanul az alkalmazás, a tanultak változó körülmények között történő eredményes felhasználása.

A tantárgyi feladatok felsorolásában megtaláljuk azt a gondolatot, melyet az 1946-os tanterv fejtett ki utoljára, mely az 1950-es évek elején háttérbe szorult: „...a tanulók a testnevelési órán játék közben adódó egyszerű feladatok önálló megoldására képesek legyenek."[28]

Ennek kiemelését azért tartjuk fontosnak, mert a későbbi tantervekben (1962, 1968), illetve módosításokban (1973) az önálló feladatmegoldás, a mozgásfeladatok végrehajtása során szerzett mozgástapasztalat, központi tantárgy-pedagógiai kérdéssé válik.

A tantervi anyag legfontosabb részét — az előző tantervhez hasonlóan — az alapmozgások és a játékok alkotják. Ezt fejtik ki, pontosabban ennek didaktikai bontását adják az 1958-ban megjelent tanítói *kézikönyvek*. A tanmenetek elkészítésének lépéseit (sorrendjét) így határozzák meg: „...külön-külön kiválogattuk az *alapmozgásokat*,... majd megállapítottuk az *alapmozgások feldolgozásának sorrendjét*. Ezt követően az alapmozgások igényei szerint megállapítottuk az egyes alapmozgások mellett azoknak a *játékoknak a helyét*, amelyek alkalmasak a különböző alapmozgások változatos körülmények közti alkalmazására."[29]

A tantervi anyagról, illetve annak tanórai elhelyezéséről: „Az óra főrésze a kétféle természetű anyagnak megfelelően két részre tagolódik. Az alapmozgás (alapmozgások) feldolgozására a főrész első felét, míg az alapmozgás alkalmazására a főrész második felét kell fordítani. A főrész két részidejének együttes időtartama

20-25 perc, ebből 12-15 percet a főrész első felére, 8-10 percet pedig a főrész második felére kell fordítani."[30]

A külön fiúk és külön lányok számára készült *felső tagozatos tanterv* már torna, atlétika, játék bontásban, sportágak szerinti csoportosításban közli a tanítás anyagát, illetve a követelményeket.[31]

A játékanyag csökken. A testnevelési játékok közül három kategória marad:

— futó- és fogójátékok,
— versengések,
— labdajátékok.

A sportjátékok közül csak a kézilabda szerepel a tantervben, az is csak a VII—VIII. osztályban!

A tanterv *kézikönyvei* 1961-ben jelentek meg.[32] Lényegében az I—IV. osztályra vonatkozóan leírt megállapítások, illetve idézetek a felső tagozatban is érvényesek, azzal a különbséggel, hogy „a tanterv anyagát a testgyakorlati ágak szerinti összefüggésben szemléljük és értékeljük"! A tantervi anyag legfontosabb részét tehát a felső tagozatban is „az alapmozgások és a játékok alkotják".[33]

1962

Az általános iskolák számára valamennyi tantárgyból 1962-ben új tantervek kerültek kidolgozásra, ezen belül a testnevelés tanterve is átdolgozásra került. Helyesebb azonban *új tantervről* beszélnünk, mert lényeges, alapvető kérdésekben tér el az előző tantervektől.

Mivel a következő cikkünk az 1960-as évek tanterveinek — a jelenleg is érvényben levő dokumentumok — játékértelmezésének magyarázatát és elemzését tűzi ki célként, ezek ismertetésére nem térünk ki.

Befejezésként, helyesebben egy új fejlődési szakasz bevezetéseként idézzük az általunk legfontosabbnak tartott „új tantervi vonást": „...meg kell tanítani a tanulókat azokban az összefüggésekben gondolkodni, amelyeket a különböző testgyakorlati ágak anyagainak elsajátításakor ismernek meg. Egyúttal pedig arra kell nevelni őket, hogy ezeket az ismereteket sikeresen alkalmazzák olyan feladatok megoldásában, amelyeket egyrészt maguk a testgyakorlati ágak nyújtanak, másrészt az életben találkozhatnak velük."[34]

Jegyzetek

1. Tornaügy. 1918/19. XXXVI. évf. 1. sz. 3—4. old.
2. *Kmetykó János:* Óratervek elemi és ismétlő iskolák számára. Bp. 1919. 38.
3. A testgyakorlás tananyagának részletes felosztása az elemi iskola I—IV. osztályában. (Összeáll.: Bábel Rezső) Bp. 1922. 11. 3.
4. Az iskolai testnevelés reformja. Kmetykó János előadói javaslata. OTT. munkálatai. III. Bp. 1915. 264. 160.
5. Tanterv az elemi népiskola számára. Bp. 1925. 31.
6. Tanterv és utasítások a népiskola számára. Bp. 1936. 552. 116.
7. Uo.: 533—550.
8. *Kmetykó J.—Misángyi O.:* A nevelő testgyakorlás tanításanyaga. I. kötet. Bp. 1929. 151. 48.
9. *Barcsi József:* A testgyakorlás tanítása. Baja. 1931. 31. 13.
10. Vezérkönyv a népiskolai testneveléshez. (Összeáll.: Babócsay J.) Bp. 1932. 47. 35.
11. *Király Dezső:* Modern testnevelés. Bp. 1932. 382. 270.
12. *Ivánkovits Kálmán:* A magyar testnevelés fejlődése és szervezete. Bp. 1935. 54. 20.
13. Tanterv és utasítás k a népiskola VII—VIII. oszt. számára. Bp. 1937. 64. 31.
14. Uo.: 59.
15. *Szőke Elemér:* Testgyakorlás és sport. Testnevelési Tanárok Közlönye. 1934. II. évf. 5. sz. 123. old.
16. Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára. I. kötet: A tanterv. Bp. 1941. 56. 49.
17. Uo.: II. kötet: A tanterv anyagának részletezése. Bp. 1941. 270. 241.
18. Uo.: V. kötet: Részletes útmutatások. Bp. 1941. 256. 185.
19. *Kmetykó János—Misángyi Ottó:* Népiskolai testnevelés. I. kötet. Bp. 1943. 300. 8.
20. Uo.: 27—28.
21. Részletes utasítások az általános iskola tantervéhez. 11. füzet. Testnevelés. Országos Köznevelési Tanács. Bp. 1946. 27. 1—4.

22. Tanterv az általános iskola számára. Országos Köznevelési Tanács. Bp. 1946. 75. 42—60.
23. Részletes utasítások ... (1946.) 14.
24. Tanterv az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó. Bp. 1950. 61.
25. Testnevelés az általános iskolában. Tanterv és útmutatás. Sport-, Lap- és Könyvkiadó V. Bp. 1952. 579.
26. Uo.: 56—68.
27. Uo.: 102.
28. Tanterv és utasítás az általános iskola I—IV. osztály számára. Tankönyvkiadó. Bp. 1956. 356. 122.
29. Testnevelés. Kézikönyv az általános iskolák I. osztályának tanítói számára. Tankönyvkiadó. Bp. 1958. 88. 6. (Az alsó tagozat valamennyi osztályának jelent meg kézikönyv!)
30. Uo.: 9.
31. Tanterv az általános iskola V—VIII. osztálya számára. Tankönyvkiadó. Bp. 1958.
32. Testnevelés. Kézikönyv az általános iskolák testnevelést tanító nevelői számára. V—VI. osztály. Tankönyvkiadó. Bp. 1961. 177. (A VII—VIII. osztály számára is jelent meg kézikönyv!)
33. Uo.: 8—9.
34. *Burka Endre:* Az új általános iskolai testnevelési tanterv új vonásai. Kézirat OPI. Bp. 1962. 30. 8.

Az alsó tagozat órái a szabadban

DR. OSZETZKY TAMÁSNÉ

A szabadban tartott testnevelési órák értéke jóval magasabb, mint a fedett helyen végzett testnevelési óráké. A szabadban végzett testmozgás egészségfejlesztő értékét ugyanis a levegő és napfény megkétszerezi.

A szabadtéri órák anyagának összeállításánál kis méretű gyakorlóhellyel számoltunk, és gyakorlatanyagunkat is csak egyszerű szerrel és eszközzel terveztük.

A szabadtéri gyakorlóhelyet, bármilyen nagyságú is legyen, mindig körül kell határolni. Ez lehet a terület négy sarkában elhelyezett tégla, szék, ruhadarab, labda stb., de lehet egy 6—8 méter átmérőjű kör, a gyakorlóhely közepére lefektetett megfelelő hosszúságú zsinór vagy magára a talajra húzott alap- és oldalvonal is, amelyet nem szabad érinteni.

A szabadtéren tartott testnevelési óráknál a környezet adta lehetőségeket — kerítést, fát, bokrot, padokat stb. — az egyes feladatok megjelölésénél vegyük számításba.

A szerek és eszközök, amelyeket felhasználunk, könnyen szállíthatók legyenek. Ezeket labdahálóban, könnyű kosárban vagy műanyag vödörben vigyük a gyakorlóhelyre.

Ha a szabadtéri gyakorlóhely messzebb van az iskolától, a gyermekek ki- és bevonulását is meg kell szerveznünk. Ki kell jelölni, ki az első pár, és ki az utolsó. Hol kell megállniuk és a sor végét bevárniuk, esetleg hol megengedett egy hosszabb távot futni, hogy ezáltal a gyakorlóhelyre

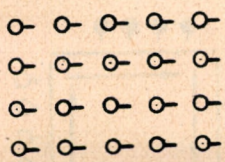
vonulás unalmas egyhangúságát feloldhassuk.

Az alábbiakban ismertetni kívánunk: *futás-, ugrókötél- és ugrásgyakorlatokat, valamint ezekből álló néhány játékot.*

Mielőtt a fenti gyakorlatok ismertetésére rátérnénk, fel kell hívnunk a tanítók figyelmét arra, hogy a szabadban az óravezetés jóval nehezebb, mint fedett gyakorlóhelyen, és azokon csak akkor boldogulunk, ha kialakítjuk azok sajátos rendjét. Ilyen pl. a sorakozás és a négyes nyitott oszlopban felállás.

Sorakozás: szétszórt futkározás után sípjelre megállás, és 3—4—5 számolás alatt „találd meg a helyedet a sorban!"

Négyes nyitott oszlop kialakítása: szétszórt futkározás után megállás és felállás négyes nyitott oszlopban. A gyermekek egyszer és mindenkorra figyeljék meg, ki van mellettük, ki előttük, melyik fánál, bokornál stb. állnak (1. ábra).



1. ábra

Ez az a két szervezési forma, melyből azután a többit is könnyen kialakíthatjuk. Ilyen pl. a kör, kettős kör, zárt oszlop, vonal, két- és négysoros vonal, a játékok felállási módjai és a csapat- és csoportfoglalkozás formái.

Futásgyakorlatok

Minden futásfeladatot járással végrehajtott feladat előzzön meg, ezért járásgyakorlatokkal nem foglalkozunk.

Csoportos futás:

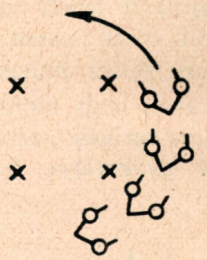
1. *Körben* a gyakorlóhely négy pontján kijelölt tárgyakon kívül. Előzni jobbra szabad (2. ábra).

2. ábra

Jelre feladatok: pl. guggolás, terpeszállás, féltérdelés, különböző kartartásokkal megállás (mint a szobor) stb. A feladatokat különböző irányba fordulva, pl. kifelé, befelé, lehet végrehajtani.

A feladat elvégzése után azonnal továbbfutás, pl. talajérintés után azonnal továbbfutás.

2. *Körben párokban* egy és két kézzel kézfogással, vagyis egymás mellett, egymás mögött, egymással szemben állva (pótkocsis teherautó, kocsi—ló, tolatás stb., 3. ábra).



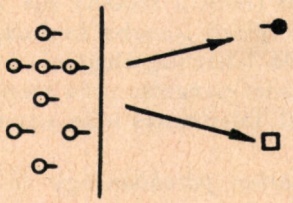
3. ábra

3. *Kötéláthajtás közben* átfutás a kötél alatt egyesével, kettesével, négyesével.

A kötél egyik végét kb. egy méter magasságban rögzítsük, a másikat a tanító úgy hajtsa, hogy az mindig a gyermekek háta mögé kerüljön. A kiindulóhelyet jelöljük meg, és a helyremenés a tanító háta mögött történjen egyirányú forgalomban (4. ábra).

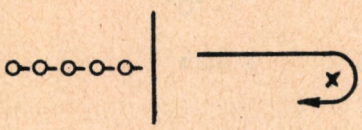
4. *Egyenes irányban*, vonal mögül, „házból" kijelölt fához, személyhez pl. „Ipics—apacs a fán!" vagy „kerítsetek be!" (5. ábra).

4 ábra



5. ábra

5. *Kerüléssel*, kitett tárgy, egy megrajzolt kör, kigurított labda vagy a tanító megkerülésével futás vissza a kiindulóvonalhoz. Karjelzéssel mutassuk minden egyes alkalommal, hogy jobbról vagy balról történjen-e a kerülés („rendőrbácsi" — Kresz-szabály gyakorlása, 6. ábra).

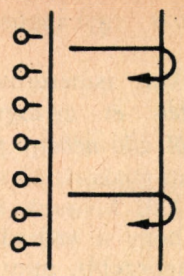


6. ábra

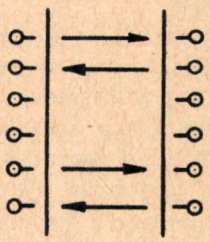
6. *Vonaltól vonalig* egyenes irányban előre- és hátrafelé, hosszú lépésekkel, sarok- és térdemeléssel, malomkörzéssel, közben egész fordulattal stb. (7. ábra).

7. *Két csoportban* egyik vonaltól a másikhoz jobb kéz felől, egymás kikerülésével (8. ábra).

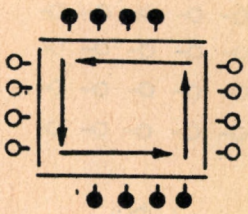
Ugyanez négy csoportban (9. ábra).



7. ábra

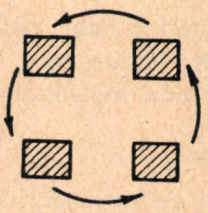


8. ábra



9. ábra

8. *Négy csoportban* a gyakorlóhely négy sarkában, egy-egy „házból" körforgalomban jobbra haladva mindig eggyel, majd kettővel vagy hárommal tovább (10. ábra).



10. ábra

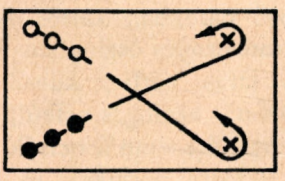
Alakzatokban futás:

1. *Szétszórtan* — összeütközés nélkül — jelre különböző alakzat felvétele: pl. sorakozás, megállás párokban tetszés szerinti helyen, négyesével körben, vonal mögé, két vonal mögé (külön a fiúk és külön a leányok) stb.

2. *Körben* egymás után oszlopban, előzés nélkül, mindkét irányban kézfogással, majd kézfogás nélkül („körhinta").

Ugyanez négy körben — hol futnak gyorsabban és nem szakad el a kör kézfogással?

3. *Átlóirányban* egy és két csoportban, sorban, tárgy megkerülésével (11. ábra).



11. ábra

4. *Hullámvonalban, nyolcasban, csigavonalban,* tárgyakat kerülgetve, kézfogással és kézfogás nélkül.

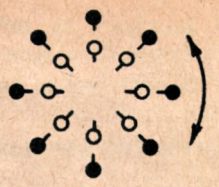
Különböző alakzatok összekapcsolása futással „futóiskola".

Megjegyzés: Egy perc időtartamú futás után mindig pihentető járást kell közbeiktatni, és kb. egy órán négyszer ismételhetjük meg.

5. *Kettős körben* versenyfutás, bújással összekötött feladattal:

Négyes nyitott oszlopban párosan forduljanak egymással szembe a tanulók, a belsők bújjanak át társaik terpesztett lába alatt, fussanak körbe, megkerülve minden terpeszben álló tanulót, majd bújjanak vissza párjuk lába alatt, „ki lesz az első?". Szerep- és helycserével további versengés (12. ábra).

A kiindulóhelyzet a bújás előtt lehet térdelőtámasz, guggolás, vagy megfelelő talaj esetén törökülés — „kutya a házban".



12. ábra

A befejező helyzet változtatásával nehezíthető pl. úgy, hogy a visszabújás helyett terpeszállásban levő társ hátára kell felülni — társhordás.

Versenyfutás 20—30 m távon

Ki tapsol elsőnek a célban?

Ki emeli fel elsőnek a célban elhelyezett zászlókat? (Egervár ostroma!)

Megjegyzés: A futásgyakorlatokat lehetőleg versengéssel kössük össze.

Játékok:

Sorverseny egymás mellett állva, vonaltól vonalig:

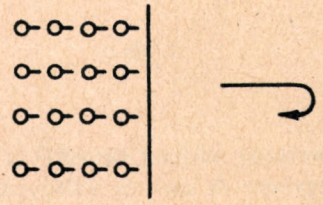
— körforgalomban,

— fésűs alakzatban.

A kiinduló helyzet változtatásával a játékot érdekesebbé tehetjük: pl. guggolásból, hátraarcból indulás stb.

A mozgás módja is változtatható: pl. három lábon futás. A játékot nehezíthetjük, ha a verseny útvonalát változtatjuk vagy akadályokat iktatunk közbe.

Sorverseny egymás mögött állva, zárt négyes oszlopban, indulóvonal mögött egymástól 2—3 méterre; jelre az egész sor egymás után induljon el futással és az indulóvonaltól 15—20 méterre elhelyezett tárgyat kerülje meg, majd fusson vissza a kiindulóhelyre. Győz az a sor, amelyik elsőnek végezte el a kapott feladatot (13. ábra).



13. ábra

Különböző kiinduló és befejező testhelyzetekben végzett sorversenyek.

Sorverseny zsinórt fogva, soronként pl. egy ugrókötelet.

Szökdelő sorverseny kéz- vagy lábfogással.

Soronként kifutás egy kijelölt körbe, jelre visszafutás a kiindulóhelyre.

Váltóverseny: Felállás négy egyenlő létszámú zárt oszlopban, indulóvonal vagy tárgy mögött. A tanító jelére az első tanuló induljon el, és a kb. 15—20 m-re elhelyezett tárgy megkerülése után visszafutás a kiindulóhelyre, ahol a soron következő tanulóval kézráütéssel váltson (sorompó).

Váltóverseny egy, majd több labda vagy bot átadásával, a labdák különböző nagyságúak és súlyúak lehetnek.

Öltöző—vetkőző váltóverseny karikával.

Bottal labdagurítás, „hoki" váltóverseny.

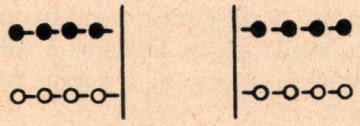
Labdagurítás egy és több labdával és labdavezetéssel.

Váltóverseny párosan (egy csapatból kettő fut egyszerre és ketten is váltanak).

Akadályváltó, legtöbb négy akadályon át.

Pl. átfutás két párhuzamos vonalon, labdán, lécen, egyensúlyozás két párhuzamos vonal között, bújás zsinóron, karikán, társ által tartott kézfogásos ablakon át, szökdelés egy, páros lábon.

Kettős váltóverseny, vagy más néven oda-vissza váltó (14. ábra).



14. ábra

Váltóverseny körben futással (15. ábra).

Megjegyzés: A sor- és váltóversenyeket kezdetben szerepesen oldjuk meg, pl. pincérváltó, burgonyaültetés.

15. ábra

Fogójátékok:

a) Fogó házzal: szétszórt futkározás után, ha előbújik a fogó — cica, farkas, vadász, gólya stb. szereppel —, befutás egy kijelölt helyre. (Nehezíthető különböző testhelyzetekbe érkezéssel vagy valamire felállással.)

b) Fogó párokban kettős körből: felállás nyitott négyes oszlopban. Belsők kézfogással, járás körbe, külsők ellenkező irányban futás kézfogás nélkül, jelre a kézfogás elengedése után a belsők mint fogók kezdjék üldözni párjukat, és ha sikerült megfogniuk, álljanak vissza a nyitott négyes oszlopba.

c) Fogó átfutással: pl. „őrbácsi" — „gyertek haza libuskáim!"

d) Fogó szétszórt futkározással:

Guggoló-fogó (guggolás a ház).

Fogd, ahol megfogtak (az érintett testrész fogásával kell a következőt a szabadon levő kézzel megérinteni).

Elefántfogó (egyik kézzel orrfogás, és ezen keresztül dugott másik kézzel fogó).

Láncfogó (két fogó közül kinek a lánca lesz hosszabb a megfogott gyermekekből).

Páros fogó (a játékosok közül mindenkinek legyen egy párja, csak a fogónak nem — akit a fogó megfog, az engedje el társa kezét, legyen a megfogott tanuló az új fogó, a másik pedig az új fogó árván maradt párjával alkosson új párt).

Lepkefogó (két tanuló párban fogjon kezet egymással és igyekezzen bekeríteni a menekülők közül valakit).

Szalagszerző fogó (mindegyik tanuló a háta mögött fogjon egy szalagot — a fogó igyekezzen minél többet ezekből megszerezni).

Ugrókötél-gyakorlatok

A szabadtéri testnevelési órák egy igen hasznos anyaga az ugrókötél.

Legelsősorban igen hasznos játszótárs, mert a gyermekek mozgásigényét nemcsak a testnevelési órákon, de otthon kertben és játszótéren, napközíben is jól ki lehet vele elégíteni. Fokozza állóképességüket, mozgásukat gazdaságossá és harmonikussá formálja. Másodsorban olcsó, sőt házilag zsinegek összefonásával is elkészíthető. A különböző korú és magasságú gyermekeknél hosszúsága akkor a legmegfelelőbb, ha ráállva a vállig, esetleg füléig ér.

Gyakorlatok kifektetett ugrókötéllel a talajon

Felállás négyes nyitott oszlopban, mindegyik tanuló előtt egy-egy ugrókötél a talajon:

1. Futás az ugrókötél körül, kerüléssel balra, majd jobbra haladással. Irányváltoztatással sípszóra. Átfutás a kötél felett terpesszel, úgy, hogy a kötél a két láb között legyen, sarokemeléssel is „porold ki a nadrágodat!"

2. Szökdelés az ugrókötél körül kerüléssel páros és egy lábon. Kötélen át cikcakk alakzatban. Karkörzéssel is szökdelés közben.

Terpeszben szökdelés oda és vissza, félfordulattal a kötél végén, „ugróiskola". Terpesz és zárt páros lábbal szökdelés váltakozva a kötél felett haladva.

Szökdelés oldalt haladva a kötél mentén kerüléssel.

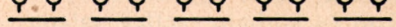
Átugrás fordulattal a kötél felett úgy, hogy mindig a kötél felé legyen az arc.

3. Egyensúlyozó járás a kötélen előre és hátra, oldalt, majd becsukott szemmel. Járás guggolásban és térdemeléssel.

4. Soronként folyamatosan átfutás, átugrás, szökdelés egyesével és párosával a földre helyezett köteleken mint akadályokon át (16. ábra).

5. Futás kötéltáncoltatással előre és hátra függőleges és vízszintes hullámokkal.

Megjegyzés: Ugyanezeket a gyakorlatokat körben lefektetett ugrókötéllel a talajra — a térforma változtatása miatt egy más alkalommal megismételhetjük. Továbbá:



16. ábra

Célba ugrás körbe lefektetett ugrókötél-karikába: „ejtőernyősök".

Felugrás függőlegesen felfelé guggolásból guggolásba, majd hajlított állásból hajlított állásba. „Ki tud mindig visszaugrani a körbe?"

Átugrás ugrókötél-karikán át egy lábról páros lábra, és egy lábról egy lábra, páros lábról páros lábra.

Szökdelések ugrókötéllel

Mielőtt a szökdeléshez hozzákezdenénk, meg kell tanítani a gyermekeket a kötéllel lendületet venni.

Alapállás — az ugrókötél egy-egy végét oldalsó középtartásban fogva, kötéllendítés a fej felett úgy a test elé távolra, majd hátra, hogy az közben hurkot ne vessen.

Alapállás — az ugrókötél oldalsó középtartásban, körbejárás helyben úgy, hogy közben a kötél mindig a földön maradjon, balra, majd jobbra haladással.

Terpeszállás, az ugrókötél oldalsó középtartásban, jobb, majd bal kézzel ki tud kötéllendítéssel a talajra egy vonalat húzni?

Alapállás — oldalsó középtartásban az ugrókötél, egy átlendítés után átugrás a kötél felett. Folyamatosan háromszor, ötször, tízszer.

Ugrókötél-szökdelés páros lábon duplázással és duplázás nélkül.

Ugrókötél-szökdelés négy szökdelésenként egy negyed fordulattal.

Ugrókötél-szökdelés egy lábon — guggolásban.

Hintázó szökdelés.

Futás helyben, és haladással úgy, hogy csak az egyik, majd mindig egy másik láb legyen elöl az ugrókötél áthajtása közben.

Ugrókötéllel futás hosszú lépéssel futva, majd gyorsan, egyenes irányban, átlóirányban és körben, esetleg valami — pl. egy labda — megkerülésével.

A fent ismertetett ugrókötél-szökdelések és futások előre- és hátrahajtással.

Kétrét hajtott ugrókötéllel — vagyis az ugrókötél mindkét vége egy kézben, körzés a talajon a lábak előtt és magastartásba emelt karral csuklóból a fej fölött „lasszó".

Vízszintes ugrókötélkörzés a talajon, és annak átugrása páros, majd hintázó szökdeléssel.

Néhány körzés a fej felett, majd a láb előtt a talajon „spirál".

Négy körzés a fej felett és négy a földön, hintázó szökdeléssel.

Ugrókötél-gyakorlatok társsal

1. Párok szemben egymással alapállás, egy-egy ugrókötéllel mellső középtartásban: kötélhúzás páros karral — „ki az erősebb?"

2. Párok szemben egymással terpeszállás, egy-egy ugrókötéllel mélytartásban: kötéllendítés párhuzamosan, mindkét tanuló egy irányban balra, majd jobbra, valamint körbe.

3. Párok szemben egymással alapállás, egy-egy ugrókötél mélytartásban: kötélmozgatás függőlegesen fel és le, közben helyben futás.

4. Párok szemben egymással, egyik tanuló alapállás, másik guggolóállás, egy-egy ugrókötéllel magas-, illetve mélytartásban: felállás és leguggolás váltakozva.

5. Párok szemben egymással alapállás, egy-egy ugrókötél ellentétesen magas, illetve mélytartásban: kartartáscsere lassan és gyorsabban váltakozva.

6. Egy kötéllel társas gyakorlat: egyik tanuló vízszintesen mozgassa a kötelet a földön, a másik kísérelje meg átugrani a mozgó ugrókötelet. Szerepcsere.

Ugyanez függőlegesen mozgatott ugrókötélen át. Egy lábról egy lábra ugrással.

7. Párok szemben egymással alapállás, egy-egy ugrókötél mellső középtartásban: guggolás és felállás egyszerre a társsal anélkül, hogy bármelyikük is leülne a földre.

8. Kötéllel a mell előtt az egyik tanuló, a másik a háta mögött az ugrókötél két végét fogva „kocsi és ló," játék: ki ismeri ki magát legjobban a közlekedésben? Ki tud akadályon át is futni? Ki a leggyorsabb vágtázó? Kocsiverseny körforgalomban akadályokat kerülve.

Négyes-hatos csoportban „szökdelő kör" — vagyis egy tanuló a csoport közepén álljon, és egy ugrókötelet úgy hajtson körben, hogy annak egyik vége mindig a földön legyen — a többi gyermek meg igyekezzen felugrani, amikor a kötél jön. Ha a kötél megakad valakinél, akkor annak a tanulónak ki kell állni a játékból. Szerepcsere után visszajöhet megint a játékba.

Megjegyzés: Az ugrókötéllel végezhető kar-, láb- és törzsgyakorlat is, melyhez rendszerint negyedébe vagy felébe hajtva használhatjuk fel a kötelet.

Helyesbítés

Lapunk 2. számának 44. oldalán tévesen írtuk *„A távolugrás oktatása globális módszerrel"* c. cikk alá Túri Imre nevét. A tanulmány szerzője Szalai Miklós tanár.

Szerkesztőség

Etikai felmérés egy középiskolai testnevelésórán

ZÖLD JÁNOS

Az iskolai testneveléssel kapcsolatos hazai elemzések között fehér foltot képeznek az etikai felmérések. Ez a körülmény, továbbá néhány külföldi országban végzett vizsgálat[1, 2, 3, 4] adott ösztönzést e vállalkozáshoz. Nem hallgathatjuk el az UNESCO mellett működő Nemzetközi Testnevelési és Sport Világtanács (ICSPE) Elnökségének és Végrehajtó Bizottságának 1967-es kölni ülésén kialakított és a tagországoknak szánt ajánlása motiváló hatását sem. E felelős testület tagjai elemezve a sportban világszerte gyakran észlelhető erkölcsi érdekellentétek okait, a belőlük levont egyik következtetésként kiemelik, hogy megelőzésük érdekében — többek között — korán, már az iskolai testnevelési órákon és sportköri foglalkozásokon el kell kezdeni a tanulók sportszerű, azaz becsületes, tisztességes gondolkodásának és magatartásának formálását. Ennek eszközeként ajánlatosnak tartják a sportszerűség etikai normáinak tanítását.

A testnevelés lehetőségei az erkölcsi nevelés színvonalának emelésében

A fent említett testület képviselőivel együtt jól tudom, hogy naivitás lenne alapvető fordulatot várni a sportszerűség alakulásában egy ilyen vagy akár más aktus bevezetésétől. Hiba lenne azonban eleve lemondani a sportszerűség jobbítására irányuló törekvés bármely lehetséges módjáról — így az ajánlásban szereplőről is — a kétségtelenül meglevő nehézségekre való hivatkozással.

Nehézségek pedig jócskán vannak, amelyek ellentmondani látszanak e figyelemre méltó ajánlás kivitelezésének. Ezek először is azokból az ellentmondásokból adódnak, amelyek gyakran és sokrétűen jelentkeznek a sportegyesületi munkában és amelyek megoldása nem mindig a sportszerűség érvényesülése irányában hat. Ezek ismeretében jelentkezhet berzenkedés az ajánlásban foglaltakkal szemben, mondván: miért vállaljunk mi részt mások, pl. az edzők feladataiból, amikor éppen elég gondja van a testnevelőnek. Örül, ha az adott óraszámban el tudja végezni a komoly tantervi feladatot, illetve jó lesz, ha zökkenőmentesen meg fog tudni birkózni a heti harmadik testnevelési óra ésszerű felhasználásával, semhogy még sportetikai ismeretek tanítására is gondoljon az órák keretében, amelyre különben sincs tantervi utasítása. Az említett nehézségek sorát még kiegészíthetjük azzal, hogy csak hézagosan kidolgozott a sportszerűség etikai normái oktatásához szükséges tananyag.

Mindezek figyelembevételével felmerülhet az az aggály, hogy van-e létjogosultsága az ajánlásban jelentkező feladat napirendre tűzése gondolatának? Hangsúlyozom, most csupán az ajánlásban kifejezésre jutó *alapeszme* létjogosultságát vizsgálom, amelynek elfogadását szeretném remélni a legilletékesebbek, a testnevelő tanárok körében. Gyakorlati realizálásának vizsgálata későbbi feladat lenne, amelynek feltétele volna az illetékes főhatóságok jóváhagyása és sok más tartalmi és szervezeti probléma kimunkálása.

Az aggályok és a nehézségek tudatában is a sportetikai elemi ismeretek tanításának alapeszméjét — perspektivikusan gondolkozva — két összefüggésben indokoltnak és megvalósíthatónak tartom.

1. A társadalom részéről megnövekedett igény jelentkezik az iskolai nevelőmunka, ezen belül az erkölcsi nevelés hatékonyságának fokozása iránt minden tantárgy oktatásának folyamatában. A Magyar Szocialista Munkáspárt utóbbi években alko-

tott határozatai, mint pl. a X. kongresszus, az 1972. novemberi KB ülés vagy az 1973. januári ideológiai tanácskozás dokumentumai általában, a közoktatás helyzetéről és feladatairól hozott határozatok különösen igénylik a társadalmi élet más területeihez hasonlóan az iskolai nevelőmunka, ezen belül az erkölcsi nevelés színvonalának, hatékonyságának jelentős továbbfejlesztését. „El kell érni, hogy a szocialista erkölcsi normák növekvő erővel érvényesüljenek",[5] e tézist tekinthetjük mottónak megnövekedett feladatainkat vizsgálva. Ennek keretében, konkrétan az erkölcsi nevelés területén a testnevelés részéről hozzájárulásunkat még céltudatosabbá és direktebbé tehetjük akkor, ha összhangban a különböző tantárgyak révén közvetített erkölcsi ismeretekkel és neveléssel, azokra támaszkodva, azok kiegészítéseként megoldanánk a sportszerűség etikai normáinak tanítását és gyakoroltatását a testnevelési órákon és az iskolai sportköri foglalkozásokon. E munkához is jelentős segítséget nyújtana a mind nélkülözhetetlenebbé váló középiskolai testnevelési tankönyv kiadása, amelyben helyet kaphatnának a sportszerűség elemi normáit tárgyaló fejezetek is.

2. Sportmozgalmunk fejlődésének jelenlegi szakaszában sok egészséges vonása és tendenciája mellett olyan ellentmondásokat is hordoz, amelyek feloldásában — mások mellett — jelentős szerepe van az erkölcsi tényező fajsúlya növelésének. Jelentőségét napjainkban felfokozza az az objektív helyzet, hogy világszerte és itthon is a kiélezett, nagy, tétre menő küzdelmek korát éljük az élsportban, s hatására az alacsonyabb szinteken is. Ugyanakkor akarva akaratlanul kezd sokfelé elharapózni az az illúzió, hogy az elért eredmény, a nagy teljesítmény a fontos, a győzelem, és szinte észrevétlenül mellékessé kezd válni (elméletileg kevésbé, gyakorlatban annál inkább), hogy milyen áron érik el azt. „A győzelem minden áron" utilitárius szemlélet és gyakorlat tendenciája erősödik fel, a sportvezetés szándékával ellentétben is, amely azzal a veszéllyel fenyeget, hogy a sporttevékenység világában érvényes társadalmi értékek közül alapvetően a teljesítmény értéke nyer elfogadást, és háttérbe, a perifériára szorul egyéb társadalmi értéke, így az erkölcsi, a sportszerűségi értékek érvényesítése. Ez a tendencia az iskolai testnevelés szempontjából azért figyelemre méltó, mert félő, hogy a sport így kevésbé járul hozzá pozitív erkölcsi ideálok kialakításához az iránta egyre nagyobb érdeklődést mutató iskolás korú fiatalok körében, holott nagy szolgálatokat tehetne.

Ezek tudatában az iskolai testnevelésben érdekeltek számára, sőt a sportmozgalom, továbbmenve a társadalom számára nem lehet közömbös, hogy tanulóifjúságunk milyen szellemi, erkölcsi vértezettel kerül ki az iskola után, vagy már közben is, az iskolán kívüli sport világába. Nem elhanyagolható ebben a vonatkozásban az a szilárd törekvésünk, hogy az iskolai testnevelésen keresztül a tanulóifjúság jelenleginél sokkal nagyobb hányadát nyerjük meg a rendszeres sportolás számára, amely szokásává válik az iskola befejezése után. Ezért az iskolai testnevelési és sportfoglalkozások folyamatában is olyan hatásmechanizmusok érvényesülését kell biztosítanunk, amelyek eredményeként pozitív erkölcsi ideál alakul ki bennük a sport űzéséhez, és szükségletükké válik az, hogy megbecsülik és igénylik saját és mások sporttevékenységében a tisztesség, a sportszerűség érvényesítését, továbbá megvetik a tisztességtelent, a sportszerűtlent. Ennek egyik hatásos feltétele a sportszerűség elemi etikai normáinak *céltudatos* oktatása és gyakoroltatása. Szükség van egy ilyen, az eddigi gyakorlattól lényegesen eltérő erkölcsi indításra és megalapozásra más teendőkkel egyetemben azért is, mert a tanulóifjúság, bekerülve a sportéletbe, sok ellentmondásra, nemegyszer a szavak és a tettek eltérésére is fog találni, és e felkészítés, e megalapozás nélkül sokkal védtelenebb a „kísértésekkel" szemben. Az iskola, az iskolai testnevelés és sport ily módon — az eddigi spontaneitással ellentétben, hiszen

csupán a testnevelő belátásától, igényességétől stb. függött a sporterkölcsi ismeretek és készségek kialakításának terjedelme, mélysége, céltudatossága stb. — meggyőződésem szerint hatványozottabban több segítséget lesz képes nyújtani testnevelési és sportmozgalmunknak is, jelentősen hozzájárulva a sporterkölcsök jobbítását szolgáló erőfeszítésekhez.

Meggyőződésem, hogy a fentiek szellemében végzendő gyakorlat és a hozzá szükséges tudományosan megalapozott, metodikailag átgondolt oktatási anyag alapján az iskolai testnevelés és sport a jelenleginél sokkal hatékonyabban tudna hozzájárulni a testi nevelésen keresztül a tanulók erkölcsi arculatának formálásához, különösen mint a leendő sportemberek sportszerű gondolkodásának és magatartásának alakításához.

Partnerek kerestetnek

Az előzőekben körvonalazott megfontolások kialakulása után jelentkezett az a szükséglet, hogy megfelelő partnert, ill. partnereket találjak, akikben szintén él az a meggyőződés, hogy tovább kell lépnünk az iskolai testnevelésben, és a tanórák, a sportköri foglalkozások, a játék révén a mainál nagyobb céltudatossággal és egyben hatékonysággal szolgáljuk a szocialista társadalom és a sportmozgalom számára egyaránt értékes erkölcsi meggyőződések, tulajdonságok és állampolgári erények kialakításának folyamatát a tanulóifjúság körében. Ilyen partnerre leltem Szász Jánosné, a salgótarjáni Bolyai János Gimnázium testnevelő tanárának személyében, aki a fentiek szellemében végzett etikai felmérést iskolájában, amelynek tapasztalatait a Testnevelési Főiskola testnevelő tanári továbbképző tanfolyamán a közelmúltban szakdolgozatban[6] összegezte. Mivel szakdolgozata tartalmas, sok figyelemre méltó tapasztalatot hoz felszínre, viszont szerzője anyagát a szakközvélemény előtt nem publikálta[7], ezért vele egyetértésben szükségesnek tartom a felmérés néhány — szerintem — fontosabb tanulságát a közvélemény elé tárni, remélvén egyben azt, hogy az általa megkezdett munka nem marad folytatás nélkül, és így gazdagabbá válhat a testnevelés humanizációs rendeltetéseivel kapcsolatos hazai irodalomnak e fontos tartománya is.

A felmérés célja

Vizsgálódása, a sportszerű magatartás kialakításával foglalkozó szakirodalom[8] szerint egyik fontos feltételnek, a tanulók sportszerűségre vonatkozó tudásának felmérésére irányult. Célja volt annak tisztázása, hogy milyen színvonalúak és terjedelműek e korosztály képviselőinek a sportszerűséggel és sportszerűtlenséggel kapcsolatos ismeretei, és milyen hiányosságok várnak orvoslásra e tekintetben. Feltételezte, hogy a felmérés sok, nevelőmunkáját konkréten segítő tapasztalatot hoz felszínre, amely egyben adalékul is szolgálhat — újabb vizsgálatok elvégzése nyomán — annak eldöntéséhez is, hogy van-e szükség általában elemi sportetikai normák tanítására, amely meggyőződésünk.

A felmérés konkrét feladatai

A szakdolgozat szerzője munkája során kettős feladat megoldására vállalkozott: 1. felmérni a tanulók sportetikai ismereteit, fogalmait és megállapítani a teendőket a kapott adatok birtokában. 2. A kérdőív révén, illetve segítségével bővíteni ismereteiket, tisztázni fogalmaikat főleg azáltal, hogy a sportszerűséggel, illetve sportszerűtlenséggel kapcsolatos, feltehetően közvetlen vagy közvetett tapasztalati alapon nyugvó észleleteiket, képzeteiket, sportetikai, vagyis elméletileg megalapozott fogalmakká tágítsa, illetve ehhez adjon impulzusokat.

Utóbbit úgy végezte el, hogy kérdései egyúttal ismeretközlő, figyelemfelkeltő, szavai szerint „szuggeráló" anyagot is tartalmaztak. Így a tanulók egyben felvilágosítást is adtak nevelőjüknek adott kérdések kapcsán, valamint új ismeretre is szert tettek, ami hivatva volt szolgálni erkölcsi nevelésüket is. A feladat kettős jel-

lege — egyetértve a szerző mértéktartó megállapításával — ártott eredményei objektivitásának, mivel mankót is adott a tanulók hóna alá. Némileg ellensúlyozni látszik ezt a kérdőív kitöltésénél érvényesített anonimitás, amivel éltek is a tanulók, nem adva szabványfeleleteket, nem törekedve „mintatanulónak" mutatkozni. Nem elhanyagolható továbbá a kérdőívben alkalmazott kérdések nehézségi foka sem, amely kompenzáló hatást gyakorolt.

Feladatai között szerepelt továbbá annak megállapítása is: 3. hogy az ismeretek színvonala és terjedelme tekintetében van-e különbség a rendszeresen sportoló és nem sportoló tanulók között az előbbiek javára. 4. Van-e számottevő különbség erkölcsi értékítéleteikben abban az esetben, ha a tanulók egyik csoportja felvilágosítást kap a sportszerűség alapelveiről, míg másik csoportja nem kapja meg ugyanezt?

A feladatok megoldásához nagy segítséget nyújtott a gimnázium igazgatója erkölcsi támogatásával, aki — a dolgozat szerzőjének szavaival élve — „nagy súlyt helyez" a testnevelés feladatai között a sportetikai nevelésre. Ilyen körülmények között — a szerző áldozatkész munkájával együtt — nem csodálatos, ha a testnevelési szakkör tagjai, az iskola KISZ-szervezete nagy érdeklődéssel és rokonszenvvel fogadták a felmérést, továbbá sok segítséget nyújtottak a kérdőívek statisztikai feldolgozásához.

A felmérés köre és módszere

Az adatgyűjtés lényegében teljes körűnek tekinthető, mivel a kérdőívet a szerző jóvoltából a gimnázium ifjúságának 93,4%-a töltötte ki, azaz 482 tanuló (294 leány és 188 fiú). Az évfolyamok tanulói két csoportba kerültek. Az „A" csoportba tartozók ismert sportolók vagy sportszakírók munkáiból nyolc, a sportszerű és sportszerűtlen magatartást konkrét szituációban leíró rövid szemelvényes történet felolvasását hallgatták meg a kérdőívek kitöltése előtt egy héttel, míg a „B" csoportnál ez nem történt meg.

Erre annak kiderítése céljából volt szükség, hogy akár egyszeri ismeretközlés is ad-e valami támpontot a tanulóknak ahhoz, hogy szabatosabban tudják önmagukban értékelni és helyére tenni a sportszerű, illetve sportszerűtlen tetteket. Jóllehet az egyszeri ismeretközlés nem azonosítható a rendszeres tanítással és az ismeretekkel szinkronban levő magatartás gyakoroltatásával. Mégis azt remélte, hogy a kérdésre útbaigazítást kap.

Mindkét csoportba egyenlő arányban kerültek fiúk és lányok, a tagozatos és nem tagozatos osztályok, az iskolai sportkör tagjai és a nem sportoló, valamint a felmentett tanulók. Így végső soron a különböző rétegekről elég megbízható információ birtokába jutott.

A felmérésnél a szociológiában alkalmazott interjú írásbeli kikérdezési módszere került felhasználásra. A tanulók mindkét csoportja 45 perces testnevelési órán töltötte ki a kérdőívet. A kérdőív kipróbálása alkalmából szerzett tapasztalatok szerint ez az idő elegendő volt arra, hogy a tanulók intenzíven dolgozva töltsék ki az ívet, és közben ne legyen lehetőségük az abban való visszalapozgatásra, a társakkal való menet közbeni konzultációra.

A kérdőív szerkezete, felépítése

A felmérés céljára és feladataira való tekintettel a kérdőív négy nagyobb részre tagolódott. A szerző e túl tagoltnak tűnő kérdőív segítségével a tanulók ismereteit több oldalról kívánta megismerni, valamint a kikerülhetetlen állásfoglalások, illetve magatartási kérdések miatt a válaszadás őszinteségét, átgondoltságát a kérdőív különböző, egymástól viszonylag távol eső pontjain ügyesen elhelyezett ellenőrző kérdésekkel törekedett kontrollálni. A feltett kérdések többsége zárt jellegű, de megtalálható volt néhány nyitott kérdés is, sőt ezeket kiegészíteni volt hivatva egy rövid, példaszerű elbeszélés leírása is. A kérdések megfogalmazásukban jól alkalmazkodtak a tanulók életkori sajátosságaihoz, úgyszintén a kérdőív kitöltési

technikája is igazodott a középiskolában megszokotthoz, így például bizonyos magatartásformák, illetve szituációk egytől ötig terjedő számjegyű osztályozással való értékelése. A kérdőív *első* és *harmadik* kérdéscsoportjában olyan kérdések szerepeltek, amelyek pozitív, illetve negatív sportbeli magatartás-, illetve felfogástípusok értékelésére vonatkoztak. A *második* kérdéscsoportban egyrészt olyan kérdések szerepeltek, amelyek bizonyos pozitív, illetve negatív erkölcsi tulajdonságok felsorolását tartalmazták, és egyszerű jelrendszerrel kellett a tanulóknak a sportszerűséghez vagy a sportszerűtlenséghez való besorolásukat elvégezni. Másrészt röviden le kellett írniuk a sportszerű emberrel kapcsolatos elvárásaikat, továbbá külföldi, illetve hazai és iskolai vonatkozásban sportszerűnek tartott sportolókat kellett megjelölniük. A *negyedik* kérdéscsoportban a feladat az volt, hogy személyes tapasztalataik, illetve sporttörténeti ismereteik alapján rövid történetet írjanak a sportszerűséggel vagy a sportszerűtlenséggel kapcsolatban. A kérdőív lényegében jól használhatónak bizonyult.[9]

A felmérés néhány tanulsága

1. Tanulságosak voltak — a kérdőív negyedik kérdéscsoportján belül — a tanulók megírta történetek, amelyek személyes tapasztalataikat rögzítették a sportpályákon látott sportszerű jelenetekről. A tanulók 94,2%-a — ezek írtak történetet — érzékenyen ítélkezett a sportszerűség szempontjából. *Határozottan elítélik a sportszerűtlenségeket és értékelik a sportszerű jelenetek nemességét.* Igaz, a vizsgált sokaság álláspontja nem ifjúságunk egészéé. Azonban egy gimnázium fiatalsága döntő többségének vélekedésében — mint cseppben a tenger — tükröződik az, hogy e korosztály is nyitott szemmel és kritikusan tekint a sportpályákon történtekre, általában a sportolók és különösen az élsportolók viselkedésére. A tapasztalat — melyet a felmérés ebben az összefüggésben felszínre hozott — biztató, de ugyanakkor további tanulságok a nevelési feladatok sokaságára is figyelmeztetnek bennünket.

2. A sport erkölcsi normatíváira vonatkozó elméleti ismeretek hiánya ellenére érdekes tapasztalat, hogy e gimnázium tanulói a kérdőív második kérdéscsoportjának első kérdésére adott válaszaikban a sportszerű magatartás jellemző jegyeit 90%-os, a sportszerűtlenét 80%-os pontossággal ismerik fel. A kapott értékek reális megítélésénél két tényezőt kell szem előtt tartani: egyfelől a kikérdezésnél alkalmazott eljárást, amely csupán azt igényelte, hogy a tanulók az ellentétes tartalmú erkölcsi tulajdonságok közül viszonylag mechanikusan kiemeljék és két kategóriába sorolják a megadott jegyeket. Igényelte továbbá a tanulók sportbeli tapasztalatait. A felmérés során szerzett információk egyértelműen arra utalnak, hogy majdnem minden tanuló ismer személyes tapasztalatai és a tömegkommunikációs eszközök jóvoltából olyan eseteket, amelyek alapján kialakul bennük a sportszerű és a sportszerűtlen megítélésének *tapasztalati alapon felépülő hevenyészett értékrendje.* Feltehetően ennek tudható be, hogy szinte semmilyen lényeges különbség nem volt az erkölcsileg korrekt, illetve elítélhető magatartásról tartott sporttémájú felolvasásban résztvevők és nem résztvevők, vagyis az A és B csoportok tanulóinak válaszadási szintje között.

Megítélésem szerint a tanulók a fentiek alapján — megfelelő kombinatív készséggel és értelmi képességgel rendelkezve — képesek voltak rendszerezett etikai ismeretek híján is megoldani feladatukat, de csak a közvetlen, illetve a közvetett tapasztalás szintjén.

3. Az erkölcsi ismeretnek e tapasztalati szintje alkalmas arra, hogy eligazítson a sportolók egyes cselekedeteinek, viszonylag egyszerűbb szituációknak erkölcsi megítélésében, értékelésében. Ezt, mint a mélyebb ismerethez vezető út első állomását, el kell fogadnunk. De mivel az erkölcsi tudás elemi szintjét képviseli, nem lehet figyelmen kívül hagyni labilis, felszínes mivoltát sem. Erre több vonatkozásban

utalnak a felmérés tapasztalatai. Szászné is jelzi: „Amennyire szájbarágásnak tűnhetett a jelzők felsorolása és egyszerűnek a feladat, annyira hézagosnak bizonyultak a tanulók ismeretei."[10] Fogyatékosságai a következők voltak.

A) A sportszerűség és a sportszerűtlenség jellemző jegyeinek kiválasztásánál a zömében sikeres megoldások mellett kiviláglik, hogy sok minden nincs még helyén a tanulók értékrendszerében. Közülük sokan nem tudtak mit kezdeni az olyan erkölcsi tulajdonságokkal, mint pártatlanság, lelkesség, tapintatosság, bátorság, szeszélyesség, pénzsóvárság, ravaszság, rámenősség, reményvesztettség, nem tudták eldönteni, melyik kategóriába sorolják be azokat. Igaz, hogy a többségében jól összeválogatott pozitív, illetve negatív előjelű erkölcsi tulajdonságok mellett néhány olyan is szerepelt a példatárban (bátorság, lelkesség, ravaszság, rámenősség, reményvesztettség), amelyek mindkét kategóriába besorolhatók, illetve a konkrét szituáció, a tett előzményei alapján dönthető el, hogy adott erkölcsi tulajdonság, pl. a bátorság sportszerű avagy sportszerűtlen tettben öltött-e testet. Azonban e hiányosságokon túlmenően is nyilvánvaló, hogy a bonyolult, ellentmondásos erkölcsi tulajdonságok és tartalmak megítéléséhez már nem elégséges a közvetlen, ill. közvetett tapasztalás, az nem képes pl. a provinciális, vagy szűk szakmai érdekek, illetve előítéletek fölé nőni, ahhoz már elméletileg megalapozott etikai ismeretek szükségesek, amelyek híján voltak a tanulók.

A sportszerűség és a sportszerűtlenség ismérvei felismerésében kapott eredményt tehát nem szabad lebecsülnünk, mivel tapasztalati, bizonyos határon belül eligazító erkölcsi értékítéletet fejez ki, de nem szabad túlértékelni sem, éppen a tapasztalati megismerésre jellemző gyöngeségek miatt.

B) A tapasztalati erkölcsi ismeret fogyatékossága kifejezésre jut a kérdőív harmadik kérdéscsoportjának harmadik kérdésére adott válaszok alkalmából is, amikor a tanulók fogalmazták meg a becsületes sportolóval szembeni elvárásaikat, és már nem előre megadott ismérvekből kellett a megfelelőt kiválasztaniuk. Refrénszerűen ismétlődnek alábbi követelményeik: legyen céltudatos, keményen küzdő, segítőkész, becsületes, fegyelmezett és kitartó. Elszórtan találunk még néhány más követelményt is. Azonban már korántsem olyan gazdag ez a skála, mint az ismérvek felsorolásából történő kiemelésnél még — a kérdőív jóvoltából — volt. Figyelemre méltó továbbá, hogy a sportszerűség néhány lényeges ismérvének megjelölése mellett teljesen figyelmen kívül maradnak az erősen társadalmi, politikai, világnézeti töltésű erkölcsi tulajdonságok, illetve követelmények, mint a szocialista hazaszeretet, a társadalmi és honpolgári kötelezettségeknek való eleget tevés, az egyesületi élet, valamint szokásainak és hagyományainak tiszteletben tartása, a sportágak szabályainak tisztelete, a klubhűség stb. Ezek jelzik, hogy szükségképpen még nagyon hiányosak és kialakulatlanok a tanulók sportszerűséggel és sportszerűtlenséggel kapcsolatos fogalmai.

C) A tanulók erkölcsi értékítéleteinek nemcsak felszínessége és ingatag mivolta derült ki, hanem súlyos belső ellentmondásai is felszínre kerültek. Ez különösen szembetűnővé vált a kérdőív első és harmadik kérdéscsoportja kérdéseinek megválaszolásánál, amikor a sportszerűtlenséggel kapcsolatos gyakorlati szituációkat mint feladatot kellett a tanulóknak 1—5 számjeggyel minősíteni. „Albin ellenségként áll szemben sportellenfelével, különösen ha az más nemzetbeli", „Billy az ellenfél sérülését előnyszerzésre használja fel" — ilyen és hasonló kérdésekre adott válaszaik statisztikai feldolgozása során az alábbiak tűntek ki:

— A válaszadók 25%-a a győzelem érdekében tudatosan is elkövetne szabálytalanságokat.
— 33%-uk durvaság esetén azonnal elégtételt venne magának, és nem bízná az ítélkezést a játékvezetőre.

— 60%-uk nem tudná fegyelmezetten elviselni a téves bírói ítéletet.
— 53%-uk előnyszerzésre használná fel ellenfele sérülését.
— 49%-uk nem szívesen adná át az edzéseken saját tapasztalatait társainak.
— 25%-uk elfordulna vesztes csapatától.
— 33%-uk nem tudná önzetlenül érvényesülni hagyni csapattársát.
— 12%-uk öntelt, lenéző győztes lenne.
— 75%-uk megveti a tárgyilagos szurkolót.

Az adatok tanúsága szerint a tanulók elég jelentős hányada nem érzi összeegyeztethetetlennek a felsorolt gondolkodás- és magatartásmódot a sportszerűséggel, felfogásukban ezek megférnek egymással. Nem kevésbé figyelmet érdemelnek a következő tapasztalatok is:

— 25%-uk nem ítéli el a sporton belüli faji megkülönböztetést.
— 25%-uk hajlamos az ellenfélben ellenséget látni, különösen ha az más nemzetbeli.
— 30%-uk elfogadja az anyagi előnyökért disszidáló sportolók álláspontját.
— 45%-uk helyesnek találja hazánk hírnevének emelése érdekében a bármilyen áron, akár sportszerűtlen eszközökkel szerzett győzelmet is.
— 9%-uk nem veti el a megvesztegetést („bundát") a sportban.
— 20%-uk nem ítéli el a szocialista köztulajdont képező egyesületi felszerelések rongálóit, megkárosítóit.

E tapasztalatok különösen abból a szempontból elgondolkoztatóak, hogy amíg a sportszerűséggel kapcsolatos elvárásaikból hiányoznak a szociális, politikai, világnézeti töltéssel rendelkező követeléseik a sportemberrel szemben, addig a sportszerűtlenségek megítélésénél a szocialista sportember és a humanista gondolkodás számára elfogadhatatlan erkölcsi tulajdonságok — bár nem azonos nagyságrendben — lényegében elfogadást nyernek a megkérdezettek elég tekintélyes részénél.

D) A kérdőív adatainak tanúsága szerint a fiúknak közel fele, a lányok 31,8%-a sportköri tag. Az iskolai nevelőmunka szempontjából viszont lényeges tapasztalat az, hogy a sportköri szakosztályi tagok, továbbá csak a testnevelésben részt vevők, illetve a felmentett tanulók válaszainak szintje, terjedelme között nincs alapvető értékbeli különbség a kérdőív első és harmadik kérdéscsoportjaira adott válaszok síkján. Szász Jánosné tiszteletreméltó őszinteséggel állapítja meg ezek alapján a következőket: „Tehát az aktív sportolóknál nem jelentkezik a joggal elvárható nevelési többleteredmény, illetve a sportolás során szerzett gyakorlati tapasztalatok, élmények alapján feltételezhető nagyobb tájékozottság, a differenciáltabb, finomabb erkölcsi értékelésre való képesség a sportolók tevékenységét illetően. Ez egyúttal figyelmeztető is a szakosztályi nevelőmunka hiányosságai szempontjából"[11]

Ez a felismerés még hangsúlyozottabban hívja fel a figyelmet arra, hogy az iskolai testnevelés és a sportköri foglalkozások folyamatában nem hagyatkozhatunk csupán a tanulók tapasztalataira, amelyeket az iskolában, illetve a sportéletben szereznek meg. Az így kialakult erkölcsi ismeretre jellemző, hogy: *a)* Bennük különböző csoportok eltérő szükséglete és hangulata tükröződik vissza. *b)* Anyagukat szűk körű, felszínes jelenségek szolgáltatják, ezért gyakran megrekednek a látszatoknál. Nemegyszer előítéletektől, így a szurkolói elfogultságtól terhesek. *c)* Ezen a szinten a sportéletben szerzett tapasztalatok, szokások vagy a velük való azonosulás, illetve szembefordulás elsősorban a közvetlen, példaszerű magatartási formák átvételét, illetve elutasítását jelentik. *d)* Nélkülözik a lényegi viszonyok ismeretét, azok feltárását, az ilyen vagy olyan tevékenység (magatartás) távolabbi szociális feltételeinek és következményeinek tudatát. Mindezek kiküszöböléséhez elméletileg megalapozott etikai ismeretek szükségesek, amelyek hozzásegítik a tanulókat ahhoz, hogy ne hevenyészett, hanem a fogalmi tudatosság

szintjén jelentkező szilárd erkölcsi értékrendszerük alakuljon ki. Ehhez szükség van a tanulók sporterkölcsi ismeretekre való tanítására, amint Szász Jánosné is aláhúzza dolgozatában.

Következtetések

1. Nevelőmunkánkban, az iskolai testnevelés és sport adta lehetőségek tudatos kiaknázásával fokozott figyelmet ajánlatos szentelnünk a faji megkülönböztetés, a nacionalizmus és kozmopolitizmus, a hazafiatlanságig menő önző anyagiasság, a köztulajdon lebecsülése és gondatlan kezelése, a sportbeli önzés, irreális önértékelés és fegyelmezetlenség elleni küzdelemnek. Bár a felmérés tapasztalatai csak helyi érvényűek, de a testnevelő tanárok továbbképzése során szerzett információk alapján azt mondhatjuk, hogy az említett erkölcsi fogyatékosságok számos középiskolában is jelentkeznek. Ezért az ellenük való küzdelem elég általános feladatnak tekinthető.

2. A sportszerűség alapjainak tanítása nem tantervi feladat. Az intézményes rendezést remélve sem mondhatunk le azonban arról, hogy tanulóinkban törekedjünk kialakítani a szocialista erkölcs normáival összhangban álló, illetve specifikus sporterkölcsi szabályok ismeretét. Egy önmagára és „tantárgyára" valamit is adó testnevelő tanár a középiskolai testnevelés négy éve alatt — ha nem is könnyen — meg tudja találni a módját annak, különösen a rendszeresen sportoló tanulók között, hogy előmozdítsa náluk egy szilárd sporterkölcsi tudat és magatartás alapjainak lerakását. Talán e felmérés és tanulságai is adhatnak valamelyes ösztönzést e leleményességet és kitartást igénylő munkához.

3. A sportszerűség elemeinek tanítása nem öncél és nem is lehet a legfőbb cél. Az csak kiegészítője lehet a gyakorlatnak, a sportolás közbeni állandó szoktatásnak, a sportszerűség rendszeres gyakoroltatásának. A tanulók sportetikai fogalmai, ismeretei csak akkor vésődhetnek be mélyen tudatukba, ha nem csak hallják azokat, hanem a testnevelési órán, a sportköri foglalkozásokon cselekedeteikben, társaikhoz való viszonyukban, versenyeken, illetve versenyszerű játékos foglalkozásokon a gyakorlatban is viszontlátják azokat, ha újra és újra megkövetelik tőlük betartásukat. Ebben a gyakoroltatásban és beláttatásban, a sporterkölcsi elmélet és gyakorlat egysége megteremtésére irányuló tudatos törekvésben van szerepe az igényes testnevelő tanárnak.

4. Kidolgozásra, illetve teljesítésre vár a sportszerűség normáinak oktatási anyaga. A feladat nehéz, de nem megoldhatatlan, mivel egy szerény ismeretanyag az elmúlt évtizedben a Testnevelési Főiskolán és más tanárképző intézmények testnevelési tanszékén dolgozó kutatók munkája eredményeként már felhalmozódott. Az ügy iránt érdeklődő és azt szívén viselő testnevelő kollégák közreműködésével elvégzendő munka eredményeként ez tovább gazdagítható, és az igények kielégítése a megfelelő oktatási anyag kimunkálása tekintetében a közeljövőben megfelelő színvonalon megtörténhet.

Jegyzetek

1. *George Bovyer:* A gyermek elképzelése a sportszellemről (IV., V., VI. osztály). Research Quartely. 1963. okt. 28—33. p.
2. *Skarzewska, J.:* A sportoló tanulók állásfoglalása a sportetika területéről vett néhány kérdéssel kapcsolatban. Kultura Fizyczna. 1963. 10. sz. 622—629. p.
3. *Skarzewska, J.:* A sportoló diák hírneve iskolatársai előtt. Wychowanie Fizyczne i Sport. 1964. VIII. köt. 1. 23—38. p.
4. *Gertrud, Emmerich:* Becsületesség és bajtársiasság a sportban. Ötödik és kilencedik osztályos tanulók megfigyelése. Körpererziehung. 1964. 6. sz. 283—291. és 315. p.
5. A Magyar Szocialista Munkáspárt X. Kongresszusa. Kossuth. 1970. 187. p.
6. *Szász Jánosné:* 14—18 éves középiskolai tanulók fogalmai a sportszerűségről. Szakdolgozat. T. F. 1971.

7. Értékes munkájának néhány tanulságáról csupán a gimnázium évkönyvéből szerezhet tudomást egy szűk közeg. Szász Jánosné: A tanulók sportetikai felfogása. A Salgótarjáni Bolyai János Gimnázium Évkönyve. 1971. 105—111. old.
8. *Werner, Riebel:* A sportpolitikai és sporttörténeti tudás szerepe a sportszerű magatartásra nevelés terén. Theorie und Praxis der Körperkultur. 1969. 3. sz. 253—264. p.
9. A kérdőív konkrét részletei, illetve a szakdolgozatban összegezett tapasztalatok iránt érdeklődők számára a szakdolgozat, mellékleteivel együtt hozzáférhető a Testnevelési Főiskola Marxizmus-leninizmus Tanszékének könyvtárában.
10. Szakdolgozat. 10. p.
11. Szakdolgozat. 15. p.

A gyorsaság szerepe a kézilabdázásban

Túri Imre

A mozgás gyorsaságán — a köznapi nyelvben — a megtett út és az ehhez szükséges idő viszonyát értjük. Minden mozgás annál gyorsabb, minél kevesebb idő alatt megy végbe. A sportbeli gyorsaság értelme más; az ideg- és izomrendszernek az a képessége, ami lehetővé teszi a mozgás gyors végrehajtását.

A korszerű kézilabdázás legfontosabb jellemzője a gyorsaság. Bebizonyított tény, hogy a technika fejlődésén túl éppen a gyorsaság az, ami a legnagyobb előrelépést jelentené a kézilabdázásban.

A gyorsaság nagyon összetett, bonyolult folyamat a sportjátékokban. A ciklusos sportágakban nyilvánvaló, hogy a leggyorsabb az, aki a legrövidebb idő alatt lefutja, leússza stb. az illető távot. A labdajátékokban a gyorsaságot nemcsak a futógyorsaság adja, hanem a védőjátékosok tevékenysége, a labdatechnika, a csapat technikai, taktikai tudása is befolyásolja.

A másik probléma, hogy a csapatot nemcsak egy mozgás végrehajtására kell felkészíteni, hanem mozgássorozatra. Ez azt jelenti, hogy a csapat tagjainak a mérkőzés végén is gyorsan kell cselekedniük egy-egy helyzetben. Tehát fel kell „ruházni" a csapatokat „gyorsasági állóképességgel" is.

A gyorsaságot a következő szempontok szerint fogom elemezni:

1. A gyorsaság általában
2. Futógyorsaság
3. Labda nélküli technika
4. Labdatechnika

1. A gyorsaságnál nagy szerepe van az idegi tényezőknek és a dinamikus izomerőnek. A gyorsaság két jellegzetes alakzatban érvényesülhet aszerint, hogy a mozgás egyszeri vagy ismétléses izom-összehúzódások útján jön létre.

Az *egyszerű gyorsaság* esetében a mozgást egyetlen izomcsoport vagy egymás után működő izomcsoport egyszeri összehúzódása adja. Pl. elrugaszkodás, villámgyors dobások befejezése.

Az *ismétléses gyorsaság* esetében a mozgást az ellentétesen működő izomcsoportok váltakozó összehúzódása adja. Pl. a vágtázó futása.

Az *egyszerű vagy alapgyorsaság* az izomösszehúzódás gyorsaságától függ. Sok gyakorlással, a technika csiszolásával fejleszthető, de a tapasztalat szerint csak kis mértékben olyan sportágakban, ahol a gyors végrehajtás nem ütközik nagy ellenállásba, ott nem kell az izom erejét jelentékenyen növelni, mert a gyorsaság nem nő ennek arányában. De olyan sportágaknál, ahol a gyors mozgás ellenállásba ütközik, szükséges az izmok erejének növelése.

Az *ismétléses gyorsaság* az alapgyorsaság függvénye. Sok gyakorlással, beidegzéssel jelentősen javítható. Az olyan sportolók, akiknek kisebb az alapgyorsaságuk, de gyakorolnak, tehát ismétléses gyorsasággal rendelkeznek, minden esetben legyőzik azt, akinek nagy az alapgyorsasága, de gyakorlatlan.

2. Futógyorsaság

A futás alapvető mozgáselem a kézilabdázásban. Egy-egy mérkőzésen a játéktér — a játékosok képzettségétől függően — 20—30 másodpercenként cserélődik. A játékosok — attól függően, hogy milyen szerepet töltenek be a csapatban — 60—100-szor futják végig a pályát különböző iramban.

A felmérés a következő képet mutatja:

NB I. férfi: 65 játékos megfigyelése

Futás	Maximális	Közepes	Lassú	Összesen
átlövő (43)	592	907	432	1933
szélső (22)	962	1044	453	2546

A felmérésből kitűnik, hogy a maximális futásgyorsaságnál a legnagyobb az eltérés az átlövő és szélső között. Ez az egy tény is bizonyítja, hogy a szélső szerepkört ma már csak gyors játékos láthatja el eredményesen.

NB II. férfi: 57 játékos megfigyelése

Futás	Maximális	Közepes	Lassú	Összesen
átlövő	564	496	475	1536
szélső	1135	1021	371	2527

Ha ezt a táblázatot megnézzük, láthatjuk, hogy itt az átlövő közel egyenlő távolságot tesz meg különböző iramban. Ezzel szemben a szélső rendkívül keveset fut lassú ütemmel, és több mint 3-szor annyit maximális sebességgel. Ha összehasonlítjuk az átlövő és szélső egyes futótávolságát, láthatjuk, hogy a szélső 2-szer annyit futott maximális sebességgel, mint az átlövő. Ez azt jelenti, hogy az átlövők 50%-ban még be sem tudtak a támadásba kapcsolódni, amikor a szélső vagy a beálló már a támadást befejezte.

Ez bizonyítja, hogy technikailag legalább úgy kell felkészíteni a játékosokat, mint erőnlét szempontjából.

Ugyanezt bizonyítja az is, hogy összehasonlítva a két táblázatot, a maximális sebességű futásoknál nagy az eltérés. Ez azért alakult így, mert az NB I-ben kevesebb az „eladott" labda, mint az NB II-ben. Tehát a technikai különbség itt mutatkozik meg az NB I-es játékosok javára.

Nézzük meg, ugyanezek a szempontok hogyan érvényesülnek a nők mezőnyében:

NB I. női: 36 játékos megfigyelése

Futás	Maximális	Közepes	Lassú	Összesen
átlövő	392	671	393	1480
szélső	726	473	411	1610

Ha összehasonlítjuk a női NB I. és a férfi NB I. szélsőjátékosainak eredményét, láthatjuk, hogy a női szélsők többet futnak maximális sebességgel, mint a többi futásnemben. Viszont a futás összessége nem mutat olyan különbséget, mint a férfiaknál.

NB II. női: 73 játékos megfigyelése

Futás	Maximális	Közepes	Lassú	Összesen
átlövő	605	746	292	1644
szélső	1254	1127	543	2924

Itt is érvényesek azok a megállapítások, amelyeket a férfimérkőzések felmérésénél tettem. Azzal egészítem ki, látva, hogy az NB II. női szélsőjátékosai átlagosan 400 m-rel futnak többet egy-egy mérkőzésen, mint az NB I. férfi szélsőjátékosai, nem szólva a női NB I. szélsőjátékosairól, hogy a női NB I. és NB II. között nagyobb a technikai és a taktikai különbség, mint a férfiak mezőnyében. Az itt felsorolt gyorsfutások átlagos hossza 24 m.

3. Labdanélküli technika

A labdanélküli technika körébe tartozik: a megállás, felugrás, irányváltoztatás. Ezek végrehajtásának szükségessége közismert.

Ma már a játékos eredményessége attól függ, hogy milyen gyorsan hajtja végre a mozgást. Vannak azonban olyan elemek, amelyek gyors végrehajtása nem célszerű. Itt a megfelelő ritmus eltalálása a fontos. Pl. cselezéskor a játékos célja az, hogy az ellenfelet kimozdítsa helyzetéből. Ezt csak megfelelő ritmusban végrehajtva lehet elérni. Természetesen itt nagyban figyelembe kell venni az ellenfél reagálását.

Amikor az ellenfél kimozdul, akkor kell a végrehajtás ritmusát maximálisan meggyorsítani, hogy ezzel néhány tizedmásodperc előnyt szerezzünk és be tudjuk fejezni az akciót.

A labdanélküli technikának a védekezésnél is nagy szerepe van. Kézilabda-alapállásban rendkívül gyorsan kell végrehajtani az oldalt, ill. előre-hátra végzett mozgást. Akkor jó a védekezés, ha a lábmunka megfelel a követelményeknek, mert a játékosok így könnyen nyerhetnek mérkőzéseket.

4. A labdatechnika gyorsítása

Hiába gyors egy csapat, gyorsasága nem érvényesülhet, ha a futógyorsasághoz képest a labdakezelésük lassú. A támadójáték nagymértékben függ a labdatechnikai képzettségtől.

A technikát is gyorsítani kell. A játék gyorsasága taktikai kérdés. A taktikai gyorsaság viszont nagymértékben függ a technikától.

Önként adódik a kérdés, hogyan lehetne még jobban felgyorsítani a technikát?

Úgy, hogy a játékosok csak a labda irányát változtatják meg anélkül, hogy megfognák a labdát. Ez természetesen csak elméletben lehetséges. Így arra kell törekedni, hogy az átvétel és átadás közötti időt a legminimálisabbra csökkentsük. Ez azért szükséges, mert a labda a dobó és az átvevő játékos között 4—5-ször gyorsabban teszi meg az utat, mint a védő, így ha az átvevő sokáig tartja kezében a labdát, időt ad a védőnek a helyezkedésre. A gyorsan játszó csapatok 4—5 átadás után tudnak gólhelyzetet teremteni, míg a lassan játszó csapatoknak sok átadásra van szüksége.

A játék gyorsítására olyan feltételeket kell teljesíteni, amelyek igen nagy nehézség elé állítják a játékosokat. A feltételek közül néhány:

KÖRPERERZIEHUNG
Heft 3/1974.

Dr. György Nagy: Für die Einheit von Unterricht und Erziehung 65

Dr. Tamás Nagy: Die Rolle des Spieles in der Körpererziehung (III.) 73

Dr. Tamásné Oszetzky: Unterrichtsstunden der Unterstufe im Freien 80

János Zöld: Ethische Erhebung in einer Unterrichtsstunde der Körpererziehung der Mittelschule 87

RUNDSCHAU

ОВУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ
№ 3 1974 г.

Д-р Дьёрдь Надь: За единство обучения и воспитания..... 65

Д-р Тамаш Надь: Роль игры в обучении физкультуре (часть III)..... 73

Д-р Тамашне Осецки: Уроки начальных классов на дворе..... 80

Янош Зёльд: Измерение по этике на уроке физкультуры средней школы..... 87

ОБЗОР

1. Csuklóból történő átadás

Ez azért szükséges, mert az egykezes felsődobással történő átadás hosszú időt vesz igénybe.

2. Olyan magasan adják át a labdát, amilyen magasan átvették, mert a labda süllyesztése, ill. emelése sok időt vesz igénybe.

3. Mindkét kézzel való pontos átadás.

4. Egy-egy játékos 5—6 féle dobásmódot tudjon automatikusan végrehajtani.

Hiába van egy játékosnak jó helyzetfelismerő képessége, ha technikailag nem elég képzett, akkor nem lehet eredményes.

A játék felgyorsítását befolyásoló tényezők:

1. A játékosok alapgyorsasága;
2. A technikai képzettség színvonala;
3. A taktikai képzettség színvonala;
4. Csapategység, összeszokottság.

Bartók Ernő

Evezős ABC

(Sport, Budapest, 1974. 177 oldal)

A mai rohanó világban, amelyben kevés a lehetőség, hogy friss levegőre jusson a városi ember, és gyermekeink is 8—10 órát, vagy még ennél is többet tartózkodnak az iskola falai közt, örömmel nyugtázzuk egy olyan könyv megjelenését, amely az egyik legegészségesebb szabadtéri sporttal ismertet meg bennünket. Olyan szerző tollából jelent meg a könyv, aki évtizedeket töltött evezősök nevelésével, és aki — többek között — edzője volt a négy Európa-bajnokságot nyert Papp Jenőnének.

A szerző hatalmas tapasztalatanyagából és nagy szakmai tudásából ad ízelítőt az olvasónak. Röviden ismerteti az evezés történelmi gyökereit, alakulását, fejlődését napjainkig, a külföldi és hazai versenyzés történetét. Név szerint és időrendben felsorolja evezőseink helyezéseit az eddigi olimpiákon, világbajnokságokon és Európa-bajnokságokon. 1893-tól napjainkig megtalálhatók az országos bajnokságot nyert versenyzőink nevei, hajóegységenként, időeredményeikkel együtt.

A szerző részletesen foglalkozik a váltott és páros evezés technikájának ismertetésével és megtanításával. Útmutatást ad az ifjúsági versenyzők versenyekre való felkészítéséhez. Leírja, hogyan kell a hajótartozékokat beállítani, és ezeket szemléletes, jó rajzokkal illusztrálja. Kitűnő útmutatást nyújt a kormányosok feladatairól edzéseken és versenyeken.

Megtalálható a könyvben a versenyzők nyilvántartási és minősítési szabályzata, a vízi KRESZ legfontosabb tudnivalói, valamint az evezőspálya kijelölésének szempontjai. Hasznos ismertetést közöl a túraevezősök programjának elkészítéséről, hosszabb túrák szervezéséről, az evezés alatt előforduló nehézségekről és azok leküzdéséről.

Bízni lehet abban, hogy a ma még nagy tömegekre nem támaszkodó evezőssportunk rövid idő alatt szélesebb bázist kap az olyan helyeken, ahol lehetőség van a fiatalok körében megszerettetni, megszervezni az evezős szakköri munkát. Egy ilyen szakkör működtetéséhez elengedhetetlen az Evezős ABC ismerete.

Kőszegi Jánosné

2,40 Ft

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

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

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

Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96 162

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

INDEX 25 824

1974 AUG 2 6

A testnevelés tanítása

AZ OKTATÁSI
MINISZTÉRIUM
MÓDSZERTANI
FOLYÓIRATA
X. ÉVFOLYAM

1974

4.

Kozák Lajos felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
Dr. Kálmánchey Zoltán
Nyiri János
Raffel Zoltán
Dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc
Varga Sándor
Várady Géza

E számunk munkatársai: Farkas Istvánné tanár, Debrecen; *dr. Kardos Alajos* tanszékvezető főiskolai tanár, Szeged, Tanárképző Főiskola; *dr. Nagy György* főiskolai docens, OPI; *Nagy Sándor* tanár, Budapest; *dr. Nagy Tamás* főiskolai adjunktus, OPI; *Páricska Zoltán* osztályvezető, MM Testnevelési és Sportosztály; *Pünkösty Huba* tanár, Sárvár; *Szabó János* országos kosárlabda-szakfelügyelő, Budapest.

TARTALOM

Páricska Zoltán: Az 1974/75-ös tanév elé 97

A tantervmódosítás tapasztalatai 100

Dr. Nagy Tamás: A játék szerepe a testnevelés tanításában (IV.) 103

Dr. Kardos Alajos: A testedzés iránti igény kialakításának pszichikai tényezői 110

Szabó János: Egyszerű emberfogás elleni támadás tanítása 114

Farkas Istvánné: Beszéljünk a könnyített testnevelésről 119

Nagy Sándor: Közvetett és közvetlen cél 123

SZEMLE

Megjelenik évente hatszor

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21 OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalai u. 10—14 — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József nádor tér 1., telefon : 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215—96162 pénzforgalmi jelzőszámára. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban
Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft
74.2177 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

Az 1974/75-ös tanév elé

PÁRICSKA ZOLTÁN

Mozgalmas, tartalmában és formájában is egyedülálló tanév van mögöttünk oktatáspolitikai, ezen belül különösen testnevelési szempontból. Határozatokban, utasításokban, különböző útmutatókban bővelkedő, de nem utolsósorban munkában is kiemelkedő az elmúlt év a testnevelés fejlődése szempontjából. A tanulóifjúság testi nevelésének az oktató-nevelő munka részeként kialakítandó feladatai döntően az 1973/74-es tanévben jelentkeztek tartalmilag is és szervezetileg is.

A 3. testnevelési óra bevezetése nem csupán a heti háromszori kötelező testnevelés megvalósításának első lépése, hanem ezen túl lényeges tényezője a testneveléssel kapcsolatos szemlélet formálásának kialakulásában. Az erre vonatkozó intézkedés pontot tett a sok éve húzódó vitára, mely az óraszám emelése körül zajlott. Egyértelműen állást foglalt azok mellett, akik úgy érveltek, hogy a testnevelés a fizikai képességek növelése, a rendszeres testedzés elválaszthatatlan kapcsolatban áll a nevelés egészével, a tanulók szellemi igénybevételével. A heti háromszori testnevelés akkor vált gyakorlattá, amikor a tanulók szellemi terhelésének csökkentését határozta el a Művelődésügyi Minisztérium, ezzel egyben lándzsát tört a szellemi és fizikai terhelés kölcsönös, egymást kiegészítő egészséges arányainak kialakítása mellett.

Lényeges kiemelni e visszatekintés alkalmából, hogy megtörtént az első lépés a sok éve mostoha körülmények között sínylődő testnevelés megfelelő, megillető helyének visszahódítása ügyében. A szemlélet változását több tapasztalat is bizonyította és bizonyítja; ha összességében vizsgáljuk a különböző intézkedések nyomán kialakult helyzetet, meg kell állapítanunk, hogy általánosságban kedvező légkör alakult ki a testnevelés fejlesztése szempontjából; megérlelődött a helyzet szélesebb körű társadalmi összefogásra, melynek bizonyítéka az épülő kispályák, tornatermek, tanmedencék; csökkent a felmentést kérők száma, javult a tagozatos osztályokban a tanulmányi átlag, egyszóval a tanulók részéről is pozitív megnyilvánulás tapasztalható.

Az elmúlt év eredményei nem jogosítanak fel bennünket arra, hogy úgy induljunk az új tanévben, hogy most már minden rendben van, mindenki egyértelműen érti a testnevelés fontosságának, szerepének lényegét, és csak gyakorlatban kell továbbvinni mindazt, amit elkezdtünk.

Kétségtelenül, egyre nagyobb figyelem fordul ifjúságunk egészsége, fizikai állapota és erőnléte irányába, azonban még korántsem lehetünk nyugodtak afelől, hogy minden szülő, pedagógus, iskolaorvos, valamint azok, akik valamilyen formában kapcsolatban állnak ifjúságunk nevelésével, maradéktalanul, meggyőződéssel vallják és értik — az oktató-nevelő munka részeként — a testnevelést.

Mindazoknak, akiknek feladatuk hivatalból vagy társadalmi úton a testnevelés fejlesztése, legfontosabb feladatuk kell hogy legyen az új tanévben is a testnevelés értelmezésének megértetése, széles körű ismertetése és propagálása. A szemléletformálás nem lehet mellékes feladat az elkövetkezendő évek folyamán, tudatos és előrelátó agitációval kell felkelteni az érdekelt felnőttek figyelmét gyermekük, egész ifjúságunk testedzése iránt. Mindemellett tudományosan megalapozott s különösen egészségügyileg alátámasztott érvekkel kell befolyásolni minél több tanulót, hogy mindennapi életritmusában megfelelő helyet kapjon testének rendszeres edzése. A szemléletformálás, a figyelemfelkeltés, az igé-

nyek kialakítása legyen munkánk vezérfonala az új tanévben.

Sok vita hangzott el arról is, hogy a lehetőség és az igény mennyire van szinkronban, egyesek vitatják a lehetőségek fontosságát, mások nincsenek megelégedve a tanulók sport iránti érdeklődésével. Az igazság az, hogy egyik kérdés sincs a megfelelő helyén, nem dicsekedhetünk létesítményekkel (csak néhány esetben), de ugyanakkor sok példa azt bizonyítja, hogy még az adott feltételeket sem használjuk ki megfelelően.

Nyilvánvaló, hogy mindkét probléma megoldására megfelelő erőket kell biztosítani, melyek egyrészt az adott körülmények között is erőfeszítésekre alkalmasak a sport iránti igény kialakítására, másrészt ezzel párhuzamosan törekednünk kell széles körű összefogással a korszerű testnevelés alapjainak megteremtésére.

A rendszeres testedzés iránti igényt elsősorban a testnevelési óra hivatott kialakítani felnövekvő nemzedékünkben. Ehhez „csak" segédeszköz lehet a szülői biztatás, a pedagógus aktív együttműködése, a különböző öntevékeny sportmunka. Ahhoz, hogy a testnevelési óra — a fizikum fejlesztése mellett — a megfelelő mozgáskészség kialakításával öntevékenységre is neveljen, feltétlen szükség van a legkorszerűbb pedagógiai módszerek alkalmazására. Nem az a cél, hogy csak néhány gyerek érezhesse iskolai évei elmúltával a sport örömét, felüdítő, egészségformáló hatását, hanem az, hogy az iskolákból kikerülő felnőtté válók egy életre magukévá tegyék a rendszeres testedzést. Módszereinknek, munkánknak oda kell hatnia, hogy a kisgyermekkorban természetesen meglevő mozgásigényt kulturált mozgássá, tudatos testneveléssé fejlesszük ki, az óvodáskortól a felsőfokú tanintézetekig fokozatosan, az életkori sajátosságok maximális és messzemenő figyelembevételével. Mindehhez szüksége van a gyakorló testnevelő tanárnak megfelelő segítségre, eszközökre, melyek korszerű nevelést tesznek lehetővé. Ezek megteremtését azonban egyik napról a másikra nem tudja vállalni népgazdaságunk, és figyelembe kell vennünk, hogy fokozatos eszköz- és létesítményfejlesztéssel fokozatosabban korszerű módszereket kell alkalmaznunk. Nem elégedhetünk meg azonban rutinra épülő, sokszor az unalomig ismételt módszerekkel, keresni kell a célnak megfelelőbb, a gyerekekhez közelebb álló módokat és eszközöket.

Törekednünk kell az ismert nehézségek ellenére is a heti háromszori testnevelési óra megfelelő elhelyezésére és maximális kihasználására. Ehhez a tantestület megértése és együttműködése elengedhetetlen. Nem lehet jó pedagógus, aki nem érti a fizikai és szellemi terhelés arányainak fontosságát az oktató-nevelő munkában. A testnevelést és az azt kiegészítő sportot nem lehet csupán mellékes tényezőként szórakoztató, szabad idős problémaként kezelni. Tudatosan fel kell használnunk a tanulók jellemformálásában, akaraterejének fejlesztésében, közösségi szellem kialakításában és a fegyelem megszilárdításának eszközeként is. A testedzést értelemszerűen alkalmazni kell a szellemi fáradtság feloldására, a szellemi kapacitás növelésére, alkalomszerűen óra közben is az ellaposodó figyelem felkeltésére.

A tanórai testnevelésen túl fontos szerepet kell szánni a tanulók életrendjének kialakításában is a sportolásnak, a testedzésnek. Semmi esetre sem szabad a sok helyen tapasztalt felfogást erősíteni, mely szerint a sport csak hobby, arra jó, hogy tanulás helyett legyen mit csinálni, és még haragudni is kell a gyerekre, ha versenyszerűen kezd el sportolni. Pedagógusoknak és szülőknek egyaránt arra kell biztatni a gyereket, hogy iktassa be napirendjébe rendszeresen a mozgást, a sportot. Az iskolának ehhez olyan alkalmat kell nyújtania, hogy a leggyengébben sportoló tanulók is megtalálják helyüket egyszerű, „rájuk szabott" sportjátékokban. A tehetségesebb gyerekek foglalkoztatása ne taszítsa, inkább példát adva vonzza a gyengébbeket.

A jelenlegi tendenciát, mely szerint a felnövekvés folyamatában egyre szűkül a

rendszeresen sportolók száma, és egyidejűleg nő, terebélyesedik a drukkerek, a passzívak tábora, gyökerében meg kell fordítani. A legtehetségesebb gyerekek a megfelelő időben kerüljenek olyan sportolási körülmények közé, melyek biztosítják továbbfejlődésüket. Ne erőltessük a kiváló tehetségek iskolai sportfoglalkoztatását, ne akarjunk „több bőrt lehúzni" róluk, az iskolában a tanulók tömegeivel kell foglalkoznunk, nekik a mágnes szerepét szánjuk az iskolai sportmunka fejlesztésében.

A testnevelési órát kiegészítő diáksport kialakításában az adott lehetőségek döntő szerepet játszanak, mégis van néhány forma, melyet minden iskolában egyaránt be kell vezetni. Első helyre kívánkozik ezek közül a turisztika, táborozás, országjárás. A sok más ismeretet adó és a hazához fűződő viszony kialakítását is elősegítő nyári és téli természetjárás egészségformáló, testedző hatása vitathatatlan, ugyanakkor a lehető legkisebb tárgyi igényű is. A gyalog-, kerékpáros, esetleg vízi túrázás élménydús lehetőséget kínál az osztály- és mozgalmi közösségek számára, mégis elhanyagoltuk az elmúlt években e kézenfekvő sportformát. Az atlétikai alapelemekből kialakítható három-, négytusák, csapatversenyek, mezei bajnokságok, váltó-, tréfás sportjátékok, egyszerű labdajátékok minden iskola számára különösebb nehézségek nélkül elérhetőek. Szólni kell arról is, hogy a szorgalmi időben és a nyári táborozás alkalmával törekedni kell arra, hogy a tanulók minél hamarabb megtanuljanak úszni. Az úszásoktatás nyilván megfelelő feltételek hiányában megoldhatatlan, de sok példa van arra is, hogy a kézenfekvő lehetőség esetén sem jut eszükbe megvalósítása. A balatoni és más vízitáborok nagy részében nem folyik úszásoktatás, pedig bizonyított, hogy 10 nap alatt megfelelő oktatóval meg lehet tanulni úszni a szabad vízben is. Kis erőfeszítéssel, néhány óra ráfordításával, ha a közeli körzetben van alkalmas uszoda, a nyári napközik, de a testnevelés alkalmával is vízbe lehet vinni a gyerekeket. A korszerű testnevelés kialakításában az úszás döntő eszközzé kell hogy váljék.

Az erősebb, egészségesebb ifjúság nevelése megfeszített, fokozottabb munkát követel valamennyiünktől az 1974/75-ös tanévben.

Módszereinkben, felfogásunkban, tevékenységünkben egyaránt pluszt követel az iskolai testnevelés és sport fejlesztése, eredmények, igaz, nem jelentkeznek azonnal, de annak tudatában vagyunk, hogy alapoznunk kell a sikert az elkövetkezendő években, melynek gyümölcse fokozatosan érik be.

---

25 éves a TANKÖNYVKIADÓ Vállalat

Negyedszázada szolgálja mind az általános, mind pedig a szakmai műveltség ügyét a Tankönyvkiadó Vállalat. Hazai oktatásunk és nevelésünk ezen idő alatt óriási előrehaladást tett, de mindez nem valósulhatott volna meg megértő és segítőkész támogatása nélkül.

Amikor további eredményes és sikeres munkát kívánunk a Tankönyvkiadó Vállalat dolgozóinak és vezetőségének, J. A. Comenius mondását idézzük azzal a kiegészítéssel, hogy „tanulón" mi az egész ország lakosságát értjük, nem csupán a gyerekeket:

„... a tanulónak a könyveket az aranynál, gyöngynél többre kell becsülnie... belőlük a nemes tudomány virágporát kell gyűjtögetnie."

N. Gy.

A tantervmódosítás tapasztalatai

OPI TESTNEVELÉSI TANSZÉK

Az 1969-es felső tagozatos és az 1963-as alsó tagozatos tantervet az 1973 szeptemberétől bevezetett módosítással használjuk (1). Ez a *tantervmódosítás lényegét tekintve tananyagcsökkentés* volt.

Az 1973-as tananyagcsökkentést úgy kell szemlélnünk, mint az utóbbi évek oktatáspolitikai folyamatának egy láncszemét. Ezen belül is az 1973/74-es tanév közoktatás-politikai intézkedéseinek — az egész iskolára és valamennyi tantárgyra kiterjedő — részét.

Fontos ezt azért is hangsúlyoznunk, mert — különösen az 5—8. osztályokban — a tantervi tanítási anyag 1969-ben (1963-hoz viszonyítva) már csökkent.

A fent említett intézkedések között az elmúlt tanévben szerepelt a 3. testnevelési óra bevezetése is. S ezzel választ is szeretnénk adni az első, sokak által érthetetlennek tartott, ellentmondásosnak nevezett kérdésre: *Miért csökkent az általános iskolai tanterv konkrét tanítási anyaga, amikor az óraszám 50%-kal növekedett?*

A középiskolákban a 3. testnevelési óra bevezetése időben eldőlt, s rendeletei az óratervekben, illetve azon kívül is megjelentek 1973 tavaszán (2/a, b). Ezért a tananyagcsökkentés a középiskolákban elmaradhatott. Az általános iskolai 3. testnevelési óra bevezetése azonban csak 1973 augusztusában vált véglegessé (3). A dátumok összehasonlítása magyarázatot ad az általános iskolai kettősségre: 50%-os óraszámemelés mellett kb. 10—12%-os tananyagcsökkentés történt. A *3. testnevelési óra belépésével* azonban valamennyi iskolafokon relatív tanítási anyagcsökkentés is életbe lépett, hiszen a miniszteri útmutató kihangsúlyozza: A tantervek a heti két testnevelési óra anyagát foglalják magukban, a 3. óra mozgásanyaga (tartalma) nem meghatározott. Pontosabban: oktatási anyaga és követelményrendszere nincs. (Erről bővebben a 3. óra tapasztalatainál!)

A *tananyagcsökkentés* bevezetésében irányelvként szerepelt, hogy az csak *eszköz* a nevelő-oktató munka hatékonyságának növelésére. Hangsúlyt kapott, hogy a felszabadult időt a gyakorlás, a képességfejlesztés, a tanulói aktivitás, a differenciált személyiségformálás érdekében kell hasznosítani (1). A cél az volt, hogy a tananyagcsökkentéssel (tantervmódosítással) — a legjobb nevelői tapasztalatok kodifikálásával — kedvezőbb feltételek teremtődjenek a nevelőmunkához!

Ennek megvalósulását, legalábbis részben történő megvalósulását az 1974-ben tartott *MM-vizsgálat* megállapította: csökkent az emlékezeti terhelés, az otthoni tanulás időtartama, a bukások száma; előtérbe került a tanulás irányítása, a tanulói tevékenység megszervezése, a gyakorlás, a rendszerezés stb. Ez a folyamat azonban korántsem egységes, a helyzetkép igen heterogén. Különösen lassú az előrehaladás a tanulókkal való differenciált foglalkozás, a képességeket fejlesztő, személyiségalakító nevelőmunka terén.

A tananyagcsökkentéssel kapcsolatban — amint ismeretes — az iskolai gyakorlatban felmerültek bizonyos problémák. Pedagógiai szempontból a legfontosabbakat a képességfejlesztés szemszögéből a MPT egyik ülésén *dr. Nagy Sándor* professzor fogalmazta meg (5). Megállapításai — bár azok a gondolkodási műveletek fejlesztését illetik — lényegében tantárgyunkra is vonatkoznak:

„... egy merőben új pedagógiai szituációban nem mindenütt találták meg a modern szervezeti formáknak, metodikai eljárásoknak és eszközöknek azt a változatos kombinációját, amelyre most lehetőség

nyílnék. És magának a tananyagnak is egy merőben újfajta analízisére kellene most vállalkozni..."

Vajon vonatkozik-e ez a megállapítás tantárgyunkra is? A kérdés jogosságának bizonyítására álljon itt egy észrevétel, mely az MM Általános Iskolai Főosztályához érkezett: „A tantervből kimaradt a zsugorkanyarlati ugrás, a huszárugrás, de az akadályok leküzdésénél ajánlott. Ha nem tanítja, de alkalmazza a nevelő, sok a baleset lehetősége." Úgy gondoljuk, különösebb kommentár a fenti tanítási anyag értelmezéséhez nem szükséges!

A tananyagcsökkentés elvei, formái

Az általános iskolai testnevelés tananyagának csökkentéséről az MM Általános Iskolai Osztályának tantárgyi bizottsága tájékoztatót jelentetett meg (6). Ebben a testnevelés tantárgyra vonatkozó célkitűzés így fogalmazódott meg: „A Tanterv és Utasítás jelenlegi módosításának előkészítésében az alapvető célkitűzés annak megvizsgálása volt, hogyan lehetne tovább csökkenteni a tanulókat terhelő tananyagot és a követelményeket, s egyben növelni az oktató-nevelő munka színvonalát." Ennek megfelelően három formában nyilvánult meg a tantervmódosítás:

1. Tananyagrészek elhagyása.
2. Választási lehetőségek növelése.
3. A követelmények csökkentése.

A tantervmódosítás tapasztalatai

Mindenekelőtt azt szeretnénk hangsúlyozni, hogy egy tanítási év általános, megbízható tapasztalatok levonására nem elegendő. Mégis vállalkozunk összeállítására, pontosabban, néhány tapasztalat kiemelésére, mert ezzel is a több mint 10 éve érvényben levő tantervi koncepciót kívánjuk erősíteni.

A tapasztalatok összeállításában felhasználjuk:

— az MM 1974. márciusi vizsgálatának eredményét és megállapításait;

— a szakfelügyelői jelentéseket;

— az egyes iskolák által készített tájékoztatókat;

— az OSZTK (Burka Endre) által készített felméréseket;

— a megyei (fővárosi) tanácsok művelődésügyi osztályainak felméréseit, jelentéseit;

— a továbbképzések során közölt testnevelő tanári véleményeket;

— az OPI Testnevelési Tanszéke tapasztalatait.

Alsó tagozat

A tantervmódosítás az 1—4. osztályban (7) jelentősebb változtatásokkal járt, mint a felső tagozatban. Az „új tanterv" megvalósítása ennek megfelelően az alsó tagozatban jelentett nagyobb problémát.

Nehezítette tantárgyunk eredményesebb tanításának megvalósulását az a tény, hogy a 3. óra bevezetésével sok iskolában a már korábban szakosított alsós testnevelési órákat a tanítónő (tanító) visszakapta. Országos igényként érkezett hozzánk a kérés: jelenjen meg alsó tagozatos tanítók számára olyan segédanyag, mely a tantervi anyag elvégzését segíti. Ugyanis jelentős volt azoknak a száma, akik 8—10 éves kihagyás után kezdték ismét tanítani a testnevelést. Ezért A TANÍTÓ c. módszertani lap folyamatosan közölt — az időszakoknak megfelelő csoportosításban — olyan gyakorlat- és játékanyagot, melyet a testnevelési órákon közvetlenül is fel lehet használni (8). A legfontosabb változtatásokat figyelembe véve azt állapíthatjuk meg — amely már közhelynek is tekinthető —, hogy a legfontosabb életkorban (6—10 éves kor) a tanulók testnevelési foglalkoztatása *nem fejlődik kellő mértékben*. A módosítások sem érhettek el kellő hatást, hiszen a lemaradás okai között az objektív feltételek dominálnak.

Kedvezően fogadta a pedagógus közvélemény a tantermi játékok elhagyását, a konkrét testnevelési játékok helyett a játéktípusok megjelölését és a megkülönböztе-

tett szerephez jutó labda- és ugrókötélgyakorlatokat. Vegyesebb érzelmeket váltottak ki azonban a követelmények. Az ellenzők tábora sem annak szükségét vitatta, hanem konkrétságát, megfoghatóságát kérte.

Felső tagozat

Az 5—8. osztály tantervi módosítását is külön kiadvány tartalmazza (9). Ebben az esetben helyesebb, és valósabb is a módosítás szót használnunk csökkentés helyett, hiszen ez utóbbi 1969-ben megtörtént (10).

Éppen ez a tény sok kritikai megjegyzést váltott ki a gyakorló pedagógusok körében. Nem maradt már a tantervben semmi, nincs mit tanítani! — fogalmazódott meg a legszélsőségesebb vélemény. Vajon jogos-e ez a bírálat?

Úgy gondoljuk, hogy aki csak a konkrét mozgásanyag megtanítását végzi a testnevelési órákon, annak ténylegesen problémát jelentett a fent említett kétszeres csökkentés. Akik viszont az érvényben levő tantervet ismerik, és helyesen értelmezik, azok számára *nem döntő kérdés a leírt sportági ismeretek (technikai és taktikai elemek) száma.* A tantervi utasítás módosítása külön is kihangsúlyozza — a tantárgyi célok és feladatok szellemében — a „sokféle cselekvésminta" elsajátításának szükségességét. Az ismeretek elsajátítása fontos feladat, tehát a testgyakorlati ágak „sportági ismeretei" hangsúlyozottak. A javulás, a tökéletesedés a mozgások, testgyakorlatok puszta ismétlésével azonban csak nagyon rossz hatásfokkal valósítható meg. A teljesítmény javulása csak megfelelő elvek, törvényszerűségek érvényesítése esetén következik be. Ezért a *megfelelő testgyakorlatok végrehajtási módjának elsajátítása mellett el kell juttatni a tanulókat ezekhez az ismeretekhez is!*

Ebből az következik, hogy a sportági ismeretanyag csökkentése a mozgásszabályozás ismeretanyagának növekedését jelenti. Azaz több idő jut a képességfejlesztésre és a feladathelyzetben történő gyakorlásra. Ezért bővült az ún. „Gyakorlatok" tantervi anyaga, módosult a játék (testnevelési játék) fejezete a feladatok megjelölésével.

A tapasztalatok összeállításában csupán a tartalmi kérdéseket vettük figyelembe, s nem tértünk ki egyéb, a tantervmódosítást érintő előnyös és hátrányos tényezők felsorolására. Példaként megemlíthetjük a túlórák számának emelkedését; a módosított és eredeti szöveg külön kiadványban történő megjelenését; az összevetés nehézségeit; a 3. testnevelési óra hatását a tanítás anyagára, módszereire stb.

A tantervmódosításról összegzésképpen azonban megállapíthatjuk, bármennyire is vegyesek még tapasztalataink, hogy a kitűzött cél elérésére alkalmas: lehetővé teszi a nevelő-oktató munka hatékonyságának növelését.

Irodalom

1. A művelődésügyi miniszter 114/1973. (M. K. 9.) MM számú utasítása.
2/*a* A művelődésügyi miniszter 115/1973. (M. K. 9.) számú utasítása a gimnáziumi óratervről. 9. pont és 9. sz. melléklet.
b 160/1973. (M. K. 16.) MM sz. utasítás a szakközépiskolai tanulók túlterhelése csökkentéséről. 3. pont.
3. A művelődésügyi miniszter 168/1973. (M. K. 18.) MM számú utasítása.
4. Útmutató a 3. testnevelési óra bevezetésére. Művelődésügyi Közlöny, 1973. aug. 17.
5. Pedagógiai Szemle XXIV. évf., 4. sz., 1974. április. Nagy Sándor: Iskola és képességfejlesztés (330—338. o.)
6. Tájékoztató az általános iskolai testnevelés tananyagának csökkentéséhez. (Összeáll.: Burka Endre.) A testnevelés tanítása IX. évf., 1973. 4. sz., 97—101. o.
7. A művelődésügyi miniszter 114/1973. (M. K. 9.) MM sz. utasításának 1. sz. melléklete. Az általános iskolai tanterv módosítása. 1—4. osztály.
8. A tanító. 1973/12., 1974/1—5. számaiban.
9. A művelődésügyi miniszter 114/1973. (M. K. 9.) MM sz. utasításának 14. sz. melléklete. Az általános iskolai tanterv módosítása. 5—8. osztály.
10. Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Testnevelés. 5—8. osztály. Tankönyvkiadó, Bp. 1970.

A játék szerepe a testnevelés tanításában (IV.)

DR. NAGY TAMÁS

A Tanterv játékanyagának értelmezése

Korábbi cikkeinkben rövid áttekintést adtunk a testnevelés játékanyagának fejlődéséről, a különböző időszakok (tantervek) játékértelmezéséről. A történeti visszapillantást az 1963-as tanterv megjelenésének időpontjánál fejeztük be, mivel az már nem a múlt, hanem a jelen.

Igaz, hogy az 1963-as tanterv már többször módosult, lényegében, koncepcióját tekintve azonban nem változott.

1963

Az 1950-es évek általános iskolai tantervei valamennyi tantárgy vonatkozásában 1962-ben átdolgozásra kerültek, illetve *új tantervek* léptek életbe 1963 szeptemberétől (1).

Testnevelésben az *alsó tagozat* tanítási anyagának csoportosítása:

1—2. osztály: Előkészítő gyakorlatok
Futó-, fogójátékok és játékos futásgyakorlatok
Labdajátékok és játékos labdagyakorlatok
Tantermi játékok
Téli foglalkozások
Rendgyakorlatok

3—4. osztály: Előkészítő gyakorlatok
Járásgyakorlatok
Futásgyakorlatok
Ugrásgyakorlatok
Dobás- és fogásgyakorlatok
Függés- és támaszgyakorlatok
Játékok
Tantermi játékok
Téli foglalkozások
Rendgyakorlatok

Az 1—2. osztályban a tanítás anyaga *teljes egészében játék*. Ez azt jelenti, hogy a tanulók ebben a korban elsősorban játszani tanulnak, és ezen keresztül kell kialakítani a legfontosabb alapkészségeket. Az egyes játékcsoportokba sorolt játékos futás-, ugrás- és dobásgyakorlatok *közvetlenül* olyan jártasságok és készségek fejlesztését szolgálják, melyek megszerzésével képessé válnak a tanulók a játékokban adódó feladatok eredményes megoldására.

Az 1. osztály játékai egyszerű feladatok elé állítják a tanulókat, általuk elsősorban a csoportban való mozgáshoz szoknak hozzá. A 2. osztály anyaga is elsősorban szerep-, szabály- és egyszerű feladatjátékokból áll.

A 3—4. osztályban külön mozgásfajták szerint rendezett anyagot tartalmaz a tanterv. A játékok ebben az életkorban is fontos szerepet töltenek be: Nemcsak a tanulók testi fejlődésének, ügyesedésének eszközei, hanem a nevelés különböző területeinek, a sokrétű nevelési feladatok megvalósításának lehetőségét is jelentik.

A *tantervi utasítás* a játék kiemelését és középpontba állítását — a korábbi tantervek alapelveihez hasonlóan — az általános iskolába lépő gyermek fő tevékenységformájával történő egyeztetésként értelmezi. Ugyanakkor — a régi tantervektől eltérően — jobban hangsúlyozza: „A tantervben előírt testgyakorlatok, játékok a gyermekek egészséges testi fejlődésének támogatása mellett azt a célt is szolgálják, hogy egyszerű mozgásos feladatok megoldásában alapvető *jártasságokat* és *készségeket alakítsunk ki*, ezen keresztül fejlesszük testi képességeiket" (2).

Ennek érdekében a játékanyag (szövegezésében is kiemelten) tartalmazza azokat az ismereteket és készségeket, amelyekre a tanulóknak a sikeres megoldás érdekében, a játékban feltétlenül szükségük van.

A *felső tagozat* tanítási anyagát a tanterv sportági bontásban adja meg:

Torna: Előkészítő gyakorlatok
Talajgyakorlatok
Támaszugrások
Gerendagyakorlatok (lányok)
Atlétika: Futásgyakorlatok
Ugrásgyakorlatok
Dobásgyakorlatok
Játék: Testnevelési játékok
Sportjátékok
(kézilabda vagy kosárlabda)
Téli foglalkozások
Rendgyakorlatok
Kiegészítő tanterv
(torna, atlétika, sportjáték)

A tantárgyi célkitűzés, illetve feladatok módosulása a játékanyagban, annak tantervi elhelyezésében is jelentkezik: A testnevelés tanításában nemcsak arra kell törekedni, hogy az iskolai élet tartamára, a tanulási évek időszakára biztosítsuk a tanulók egészségét, testi fejlődését. *Alapfokú képzettség* megvalósításával egy-egy testgyakorlati ág későbbi aktív művelésére is nevelni kell. De ez a feladat is egy tágabb, bővebb célkitűzés megvalósulásának segítője: A tanulók szerzett tudásukat az élet által nyújtott gyakorlati feladatok megoldásában is fel tudják használni.

A játékanyag az 5—8. osztályban két nagy, de egymással szorosan összefüggő csoportot foglal magába, a *testnevelési játékokat* és a *sportjátékokat*, pontosabban azok *alapjait*. Ez a szerkezeti egység egyben a testnevelési játékok eddig még nem hangsúlyozott szerepére utal: „A testnevelési játékokkal közvetlenül olyan technikai és egyéni taktikai képzést kell nyújtani, hogy megfelelő alapot biztosítson a sportjátékok tanításához" (3).

Felhasználásukkal fejleszteni kell:

a) a futóügyességet,
b) a labdakezelő készséget.

E kiemelt feladat mellett a tantervi utasítás felhívja a figyelmet — az előző tantervek mintájára — a testnevelési játékoknak a tanultak sokoldalú felhasználásában betöltött szerepére is.

A *kettős feladat* osztályról osztályra növekvő, arányaiban az elsőtől a második felé tolódó összetettségben szerepel a felső tagozatos tantervben. Segítik ennek megvalósulását és megértését a módszertani ajánlások, melyek az ismeretelsajátításban a tanulók önálló munkáját, a tanulói tevékenységet, a közvetlen tapasztalásra való építést helyezik előtérbe a közlés és a mechanikus végrehajtás metodikájával szemben.

Az 1963-tól életbe lépett tanterv — az alsó és felső tagozatra vonatkozóan egyaránt — nem tartalmaz külön követelményrendszert: „A testnevelésben a *követelmény a tanterv mozgásanyaga.*"

A tanterv játékanyaga és a játékos módszerek helyes értelmezéséhez feltétlenül szükséges hozzátennünk, hogy azok — az utasítás megfogalmazása szerint — ne jelentsenek egyoldalú, öncélú játékossággá torzulást! Nem egyszerűen a tanulók szórakoztatásáról kell gondoskodnunk felhasználásukkal, és nem úgy kell a játékot értelmeznünk, hogy annak „leple alatt", mintegy észrevétlenül kell megoldani a különböző oktatási, képzési feladatokat, hanem „a *tanítás tartalma legyen a tanulók élményének a forrása*" (4)!

1969

Az általános iskola 5—8. osztályai számára 1969-ben testnevelésből — az oktatási reform részeként — módosított tanterv és utasítás jelent meg. A tantervmódosítás lényegét a játékanyag szempontjából úgy lehetne összegezni, hogy *a játékok kettős szerepe, feladata kiterjed valamennyi sportági ismeretanyagra* (5).

Ezt a bővítést az utasítás így fogalmazza meg: „Az elsajátított ismeretek és készségek változó feltételek közötti alkalmazásához, a nélkülözhetetlenül fontos cselekvési rendszerek kiépítéséhez a tanterv a testgyakorlati ágak sajátos anyaga mellett külön gyakorlatcsoportban olyan gyakorlatpéldákat is felsorol, amelyek elsősorban alkalmasak ennek a feladatnak a megoldására. Ezek a gyakorlatok egyben alkalmasak arra is,

hogy a tanulók testi képességeinek a fejlesztését is elősegítsék." (6).

A tantervi anyagkiválasztás és -elrendezés ennek megfelelően úgy módosult, hogy a testgyakorlati ágak mozgásanyagán belül „Játékos gyakorlatok és játékok" címmel képességfejlesztő gyakorlatanyag került kiemelésre. Ez az anyag játékos gyakorlatokból, feladatmegoldásokból és konkrét játékokból áll.

A „gyakorlatok" értelmezése, illetve jelentőségének vizsgálata természetesen nemcsak a játék szemszögéből végezhető el. Erről lapunkban korábban beszámoltunk (7). Csupán annyit szeretnénk kiragadni az ott leírtakból, hogy a gyakorlatok fejezik ki legjellemzőbben a tantervi koncepciót, a tudatos tanulás szükségességét, a problémahelyzetek és a feladatmegoldások előtérbe kerülését.

A *sportjátékok* ismeretanyagának feldolgozásában a testnevelési játékok — a fentiekben már kifejtett — kettős szerepét az 1969-es tanterv tovább bővíti. Amellett, hogy ezekben a játékokban a tanulók sok olyan *ismeretet, készséget sajátítanak el*, amelynek a sportjátékokban veszik hasznát, arra is alkalmasak, hogy az ott tanultakat sokoldalú, változatos körülmények között *alkalmazzák, felhasználják*. Ehhez járul még *„kiegészítő"*, „sportágpótló" szerepük is: „...előfordulhat, hogy a röplabdát tanuló osztályok egyébként nem játszanak olyan játékot, melyben ember ember elleni küzdelem van (kézilabda, kosárlabda típusú játékok), és ennek az ellenkezője is. Ezért nagyon indokolt, hogy a röplabda feldolgozása esetén pl. a pontszerző, a zsámolylabdajátékokban elsajátítsák az ember ember elleni játékok alapvető taktikai (főként egyéni taktikai) elemeit, míg a kosár-, kézilabdát választók a zsinórlabda keretében ismerkedjenek meg az ilyen típusú játékok egyszerűbb taktikai feladataival. Ugyancsak kívánatos, hogy a labdarúgást választó osztályok tanulói játsszanak olyan játékokat is, amelyekben a labda kezelése manuálisan történik. A tantervnek ezeket az előírásait ilyen értelemben kell felfogni." (8)

A *tantervi követelmények* vonatkozásában is újat alkotott az 1969-es tantervi bizottság. Az eredeti (1963-as) tantervtől eltérően már nem a teljes tantervi anyagot tekintette elérendő célnak, hanem „súlyozta" annak anyagát: A konkrét sportági ismeretek (készségek) elérése mellett a legalapvetőbb mozgásszabályozási formák, elvek ismeretét és alkalmazását is követelményként állítja a tanulók elé.

E „kettős" követelményrendszer a korábbi gyakorlási formákkal szemben (egy-egy mozgásforma begyakorlása az automatizáció szintjéig) a játékhelyzetben, játékos feladatokban történő gyakorlást helyezi előtérbe. Ez a követelményrendszer visszahat a tanítás és tanulás tartalmára, valamint módszereire is, s az ismeretfeldolgozásban a sokoldalú *mozgástapasztalatra* épít.

1973

Az 1960-as években kezdődő és a 70-es évek elején megnövekedett közoktatás-politikai intézkedések folyamataként *1973 szeptemberétől* az általános iskola alsó és felső tagozatában, *valamennyi tantárgyban* tananyagcsökkentést vezettek be (9). A miniszteri utasítás értelmében a tanterveket módosították, így testnevelésből is *módosított tantervek* jelentek meg (10).

A tanítás anyagának csökkentésével egyidőben — az 1973/74-es tanévben — lépett életbe a harmadik testnevelési óra bevezetéséről szóló rendelkezés is, melynek megvalósítási formáit (a feltételek hiányában) útmutató szabályozza (11)*.

Az általános iskolai tantervmódosítás lényegében tananyagcsökkentést jelent, melyről a Művelődésügyi Minisztérium tájékoztatót is megjelentetett (12). Ebben a testnevelésre vonatkozó célkitűzés így fogalmazódott meg: „A Tanterv és Utasítás je-

* Arra a kettősségre, hogy egyidőben 50%-os óraszámemelés mellett kb. 10—12%-os tananyagcsökkentés történt, „A tantervmódosítás tapasztalatai" c. cikkünkben kitértünk, ezért annak magyarázatát itt elhagytuk (Szerk.).

lenlegi módosításának előkészítésében az alapvető célkitűzés annak megvizsgálása volt, hogyan lehetne tovább csökkenteni a tanulókat terhelő tananyagot és a követelményeket, s egyben növelni az oktató-nevelő munka színvonalát."

Ennek a célkitűzésnek megfelelően a tantervmódosítás három formáját lehet kiemelnünk:

1. A sportági ismeretanyag csökkentése;
2. A választási lehetőségek növelése;
3. A követelmények módosítása, csökkentése.

A tantervmódosítás — mivel az 5—8. osztály konkrét tanítási anyaga 1969-ben csökkent — az alsó tagozatban jelentősebb, a felső tagozatban kisebb mértékű volt. A tantárgyi célkitűzések és feladatok nem változtak.

A játékanyag vonatkozásában a legjelentősebb változások:

Alsó tagozat:

— a felsorolt játékok „típusjátékok",
— a tantermi játékok kimaradtak,
— a felső tagozat mintájára követelményrendszer került a tantervbe.

Felső tagozat:

— a felsorolt játékok „példaanyag" jellegűek,
— a testnevelési játékok technikai, taktikai ismereteinek helyébe feladatok léptek,
— a „gyakorlatok" a csökkentett sportági ismeretek jártassági szintű gyakorlataival bővültek.

Összességében az általános iskolai tantervmódosítás annak a célkitűzésnek a megvalósítását szolgálja, hogy a konkrét tanítási anyag csökkentésével a tanításban több idő szabaduljon fel a képességfejlesztésre (a szó tágabb értelmében, s nem csupán a fizikai képességek vonatkozásában), a tanultak gyakorlására és sokoldalú felhasználására. A tanterv átdolgozott anyaga *képzési célokat* szolgál, és ez a játékanyagra is igaz. Egyrészt a konkrét játékok helyett példajátékokat ír elő, másrészt a játékhelyzetekben történő tanulás és gyakorlás kapott nagyobb hangsúlyt.

Ezt a módosított utasítás így fogalmazza meg: „...Ezek az oktatási-képzési feladatok általában különböző testnevelési játékokkal oldhatók meg. Ezért a tanár feladata, hogy a megfelelő játékot megválassza, amelyhez a tanterv csupán példaként sorol fel néhányat. Törekedni kell arra, hogy helyileg ismertebb, kedveltebb játékot alkalmazzunk a tanítási órákon. A tanterv által megjelölt képzési feladatokat sokoldalúan kell felfogni." (13)

A harmadik testnevelési óra bevezetésével a játék jelentősége a testnevelés tanításában tovább növekedett. A miniszteri útmutató egyértelműen rögzítette: ezek az órák a játék jegyében teljenek el, adjanak lehetőséget a tanultak sokoldalú felhasználására és a játékos képességfejlesztésre. Ezért nincs tantervi anyaga a 3. órának, pontosabban ezért nincs tanítási-oktatási anyaga és természetesen követelményrendszere sem (14).

A heti három testnevelési óra bevezetésének céljából következik, hogy ezeken az órákon — főleg az alsó tagozatban — a meglevő vagy a már elsajátított mozgásformák, mozgásfajták és mozgástevékenység felhasználásáról, sokoldalú alkalmazásáról kell gondoskodnunk. Ezért itt csak *játékokról, játékos feladatmegoldásokról* beszélhetünk.

A tanultaktól és a tanárok, tanítók találékonyságától függően a harmadik órát *sok mozgással* kell eltölteni. Az a megoldás a jó, ha a gyerekek fiziológiás terhelést is kapnak, ugyanakkor jól érzik magukat, mert játszanak. Ez természetesen a kisebbeknél a testnevelési játékok, nagyobbaknál a sportjátékok és egyéb sportágak (úszás, atlétika stb.) felhasználását jelenti.

*

Az 1978-ig *érvényben levő tantárgyi dokumentumok játékanyagát*, annak jelentőségét a testnevelés tanításában az alábbiakban foglalhatjuk össze:

A *tantervi reform* lényegéhez közelebb kerülünk, ha a változásokat abban keressük, hogy ugyanaz az anyag más-más összefüggésben is feldolgozható. Nem azt mondjuk, hogy az új tanterv a korábbi (1963 előtti) teljes tagadása. Természetesen nem változott meg minden, ami a réginek jellemzője volt, de néhány vonatkozásban jelentős továbblépés történt. Úgy gondoljuk, hogy ez a játékanyagra vonatkozóan — 1963 óta fokozatosan, önmagához mérten is fejlődve — a legszembetűnőbb.

A tanterv, a testi képességek sokoldalú fejlesztésén túlmenően, a testgyakorlati ágak anyagának feldolgozásában minden eddiginél nagyobb mértékben építeni kíván a tanulók tudatosságára, megismertetve velük a legfontosabb, általános érvényű összefüggéseket és mozgásszabályozási törvényszerűségeket is. Ugyanakkor továbbra is hangsúlyozza és előírja a sportágak technikájának, taktikájának megtanítását.

A tantervben a játék a tanítás anyaga, didaktikai és nevelési módszer, és ezzel a *célkitűzések és feladatok megvalósításának leghatékonyabb eszköze.*

Különösen alkalmasak a játékok, játékhelyzetek a mozgásos cselekvések elsajátításának eredményesebbé tételére. A motoros tanulásban a feladathelyzet (játékhelyzet) mással nem pótolható (sajnos a tudományos kutatás által még kellően nem elemzett és bizonyított) szerepet játszik: a gyakorlatias ismeretek elsajátítását segíti elő, illetve teszi lehetővé. Olyan ismeretek kerülnek a játékfeladatok megoldásával a tanulók birtokába, melyek nemcsak a tanultak alkalmazását, hanem alkotó felhasználását, továbbfejlesztését is megkönnyítik.

Ezért a torna, atlétika és sportjátékok mozgásanyaga mellett, azzal egyenrangúan, a mozgásos játékok felhasználása is nagy hangsúlyt kap a tantervben.

Tantárgyunkban a játéktevékenységgel több feladatot kell megvalósítanunk, melyek közül pedagógiai szempontból a legfontosabbak a következők:

a) képességfejlesztés,

b) ismeretelsajátítás „közvetett" útja,

c) tanultak alkalmazása, felhasználása,

d) nem tanított sportági ismeretek „pótlása",

e) értelmi, érzelmi, erkölcsi és akarati tulajdonságok kialakítása és fejlesztése.

A játékok helyes értelmezése tehát nem valami „játékosságot" jelent, nem a komoly tanulást és gyakorlást száműzi a testnevelésből. Jellemzőit és fejlődését figyelembe véve a játéktevékenység tantárgyunk középpontjába került, mert didaktikai és nevelési szempontból is a testnevelés tanításában nélkülözhetetlen komponens.

Emeljünk ki a tantervből *példaként* egy sportági ismeretet és vizsgáljuk meg — a fentiek szemléletesebbé tétele érdekében — annak tanítási menetét! (A játék és tanulás kérdésével a következő részben foglalkozunk majd, ezért didaktikai problémákra, illetve megállapításaink indoklására nem térünk ki.)

A 7. osztályban a kosárlabda technikai anyag: „Irányváltoztatás, cselezés labda nélkül" (15). Azért választjuk példaként ezt az elemet, mert valamennyi sportjátékban jelentős szerepe van.

A korábban elmondottakból az tűnt ki, hogy nem elegendő az adott mozgás technikájának megtanítása. Az is fontos, hogy magának a technikai végrehajtásnak az elsajátítása sem a tanár javító utasításaira épüljön, hanem mindenekelőtt az önálló (aktív) ismeret elsajátítására, a korábbi mozgástapasztalatra, a tudatos végrehajtásra.

A példaként kiemelt sportági ismeretet mozgássorként foghatjuk fel, melyben bizonyos elemek automatikusan folynak le, mások tudatosan irányíthatók. Az oktatásban ennek megfelelően két alapformát választhatunk ki:

1. gyakorlat, gyakorló helyzet;
2. feladatmegoldás, feladatmegoldó helyzet.

Az elsőre példa a „rávezető gyakorlatok" és a „kényszerítő helyzetek" technikai gyakorlatként történő alkalmazása, ezeknek a

gyakorlatoknak az ismétlése. A feladatmegoldásnak is vannak gyakorlatai, melyekben azonban nem a végrehajtás módja a meghatározott, hanem a mozgás célja, s a végrehajtás módjait a tanuló választja ki. Ehhez természetesen nem elegendő egy-egy mozgásminta (adott cselezési forma) ismerete, hanem a mozgásstruktúrát is ismernie kell. Struktúra alatt azt értjük, hogy a különböző végrehajtási formák között milyen összefüggés van, azokban mi a közös, mi az állandó (invariáns) elem. A futás közben végzett cselezésben — bármelyik formáját is tekintjük — meghatározó az irányváltoztatás, annak megfelelő ütemben történő (természetesen gyors) végrehajtása, azaz a végrehajtás időzítése, tempója.

A cselezés oktatása tehát leszűkített, ha csak a szakirodalomban elfogadott formában és módon értelmezzük: „A cselezés oktatását akkor kezdhetjük el, amikor tanítványaink már két olyan mozgáselemet ismernek, amelyek összekapcsolhatók. A végrehajtás elsajátítása után a mozgáselemek alkalmazásának módjait tanítsuk meg." (15)

Az említett két alapforma (gyakorlás és feladatmegoldás) lényegében megfelel a kondicionális és az instrumentális tanulásnak. Az előbbivel inger—reakció kapcsolatot igyekszünk kiépíteni, az utóbbival a sikeres feladatmegoldási formákat kívánjuk megtartani.

Mi lehet tehát az *irányváltoztatás, cselezés oktatási menete* és formája, ha a tantervi irányelveket és utasításokat vesszük alapul?

Mindenekelőtt azt kell kihangsúlyoznunk, hogy a cselezés és irányváltoztatás tanulási folyamata nem a 7. osztályban kezdődik. Már az alsó tagozat 1—2. osztályában játszanak a gyerekek olyan utánzó és szerepjátékokat (pl.: medvejárás, autós játék stb.), melyekben annak mozdulatait próbálgatják. Később az egyszerű feladatjátékok egy csoportjában már magasabb szinten értik és használják a cselezést. A fogójátékokban csak az lehet eredményes, aki jól kiválasztja és megfelelően végre is hajtja a különböző cselezési formákat. Ez már egyszerű elvek, összefüggések felismerését követeli meg tőlük, még akkor is, ha ezeket nem tudják még megfogalmazni.

Az így szerzett ismeretekre építhető a cselezés egy-egy speciális formájának (pl. kosárlabdázásban a támadó játékos futócseleinek), technikájának megtanítása. Ebben az első lépés a megfelelő mozgásminta kialakítása (bemutatás, magyarázat, gyakorlás, hibajavítás stb.). Ez gyakorlóhelyzetekben történik, azonban nem juthat el az automatizáció szintjéig, hiszen a tanult minta (technika) adaptációja nem lenne zökkenőmentes. Minden más helyzetre újra tanulni kellene a cselezés végrehajtási módját. (Az automatikus végrehajtás nem vonatkozik azonban egyes mozdulatok automatizmusára.) Ebben az esetben ismét következhetne az újabb és újabb leckeszerű tanulás, a gyakorlatok vég nélküli ismétlése. A tanulás mégsem lesz eredményes, hiszen a cselezés tanításának célja a kosárlabdában sem csupán annak „mintaszerű", jó végrehajtása, hanem a játékban történő eredményes alkalmazása. Sőt, a legkülönbözőbb játékhelyzetekben olyan alkotó felhasználása, melyre előre nem tudtuk a játékost felkészíteni.

És ezzel még csak a sportági (kosárlabda) célkitűzésekhez jutottunk el. A testnevelési órán a tanulás nem jut el erre a szintre, a sportági képzés szempontjából ez a szint legalábbis alacsonynak tekinthető. Más vonatkozásban azonban többet kell elérnünk: A cselezést úgy kell megtanítanunk, hogy az később valamennyi labdajátékban, sőt azon kívüli „élethelyzetekben" is alkalmazható, fejleszthető ismeret legyen.

Tanítási célkitűzéseink az elmondottak figyelembevételével így állíthatók össze:

— sajátítsák el a tanulók az irányváltoztatás és a cselezés mozgását, technikáját;
— ismerjék a legfontosabb végrehajtási szabályokat:
  = a kitámasztás jelentőségét,
  = a gyors megindulás módjait stb.;
— ismerjék az alapvető összefüggéseket:
  = a végrehajtás időzítése,
  = ritmusváltás stb.;

— ismerjék az alkalmazás lehetőségeit:
=a környezeti feltételek vonatkozásában,
=a társhoz viszonyított végrehajtásban stb.;
— váratlan helyzetben a leghelyesebb, illetve legeredményesebb megoldást válasszák ki;
— a tanultakat ne csak a kosárlabdajátékban, hanem bármilyen feladathelyzetben (pl.: irányváltoztatás a jégen, korcsolyával) tudják hasznosítani.

Ezek megvalósítása csak gyakorlással, gyakorlathelyzetekkel nem érhető el. Ezért szorgalmazzák az átdolgozott s a jelenleg is érvényben levő tantervek a játékok, a játékhelyzetek és feladatmegoldások széles körű felhasználását a tanításban.

Irodalom

1. Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1963. 670. o.
2. Uo. 217. o.
3. Uo. 644. o.
4. Uo. 648. o.
5. Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Testnevelés. 5—8. osztály. Tankönyvkiadó, Bp., 1970. 62. o.
6. Uo. 45. o.
7. *Nagy Tamás:* A „gyakorlatok" értelmezése a tantervben. A testnevelés tanítása. VIII. évf. 1972. 2. sz. 48—50. o.
8. Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Testnevelés. 5—8. osztály. Tankönyvkiadó, Bp., 1970. 62., 56. o.
9. A művelődésügyi miniszter 114/1973. (M. K. 9.) MM számú utasítása.
10. Uo. 1. sz. melléklet: Az általános iskolai tantervek módosítása. 1—4. osztály.
14. sz. melléklet: Az általános iskolai tantervek módosítása. Testnevelés. 5—8. osztály.
11. Útmutató a harmadik testnevelési óra bevezetésére. Művelődésügyi Közlöny, 1973. aug. 17.
12. Tájékoztató az általános iskolai testnevelés tananyagának csökkentéséhez. (Összeáll.: Burka Endre.) A testnevelés tanítása. IX. évf., 1973. 4. sz., 97—101. o.
13. 114/1973. (M. K. 9.) MM sz. utasítás 14. sz. melléklete: Az általános iskolai tantervek módosítása. Testnevelés. 5—8. osztály. 7. o.
14. Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Testnevelés. 5—8. osztály. Tankönyvkiadó, Bp., 1970. 62., 25. o.
15. *Páder János:* A kosárlabdázás oktatása. Sport, Bp., 1968. 356., 156. o.

Dr. Adrian N. Ionescu

Sportmasszázs

(Románból fordította: Óváry Óss József. Sport, Bp. 1974., 286. o.)

Lentini Hérodikosz (i. e. 482—347) híres tornász és orvos volt. Joggal tekinthetjük őt az orvosi torna és masszázs atyjának. Hippokratész, az ókor legnagyobb orvosa, Herodikosztól tanulta a masszázs és a torna módszereit. Leírta e módszerek hatásait és javallatait. A masszázs — mondja Hippokratész — erőssé tehet egy addig gyenge izületet, vagy mozgásképessé tehet olyan ízületet, amely már megmerevedett; erőteljesen alkalmazva, a masszázs tónust ad a szöveteknek, ha viszont mérsékelten alkalmazzuk, felpuhítja őket.

Ezek az érdekes történeti tények vezetik be ezt a kitűnően megírt és tartalmában jól felépített könyvet, amelynek élvezetes stílusa a fordító igényes munkáját dícséri. Csak néhány kiragadott cím a tartalomból: A masszázs technikája. A részleges és általános masszázs módszerei. Önmasszázs. A sportmasszázs általános alapjai. Stb.

Talán felmerül az olvasóban az ellenvetés, hogy a masszázs ismeretére elsősorban az élversenyzők és nem iskolai tanulók esetében van szükség. Bár ez az esetleges vélemény jogosnak tűnhet, mégsem szükséges ez a szétválasztás. Egyrészt azért nem, mert a testi nevelés kérdései között hasznos a masszázsról beszélnünk, másrészt viszont az önmasszázs fogásaira — a könyv alapján — könnyen megtaníthatjuk a tanulókat, akik pl. a fáradságérzés megszüntetése érdekében hasznosan alkalmazhatják ezeket az ismereteket.

A könyvet — az előbbiekben leírtak alapján — tanáraink figyelmébe ajánljuk.

N. Gy.

A testedzés iránti igény kialakításának pszichikai tényezői

DR. KARDOS ALAJOS

Nevelési rendszerünkben a gazdasági és társadalmi fejlődést követő kulturális fellendülés szükségszerűen előtérbe helyezte a testi nevelés hatékonysága fokozásának követelményét. Ismeretes ugyanis, hogy az ifjúság szabad idejének csupán néhány százalékát fordítja testedzésre, a felnőtt lakosság körében pedig mindinkább kialakulóban van egy új népbetegség, a mozgásszegény életmód, a hypodémia.

Az eddig szerzett tapasztalatok bizonysága szerint megelőzésének, vagyis az urbanizáció káros hatásai ellensúlyozásának legtermészetesebb módja az aktív pihenés gyakorlati megvalósítása.

Ennek előfeltétele azonban — a testi nevelés folyamán — egy életre szóló mozgásigény kifejlesztésének elősegítése. A korszerű műveltséggel rendelkező, egészséges életformát választó egyént ugyanis a fejlett mozgásműveltség is jellemzi.

Megvalósítása a testgyakorlatoknak, a legkülönbözőbb sportágaknak helyes, az egyén pszichofizikai fejlettségét számba vevő alkalmazásával, vagyis a személyiség kibontakoztatása során, a nevelés eszközeként történő felhasználásával érhető el.

A szabad idő kulturált eltöltésének testedzéssel, aktív pihenéssel szervezett megvalósításának azonban jelenleg még objektív és szubjektív akadályai vannak a meggyőzőbb, tartalmában és módszerében korszerűbb oktató-nevelő munka mellett. Fokozottabban vonatkozik ez a testi nevelés területére, mivel kulturális életünk gyors ütemű fejlődésével, a szabad idő növekedése következtében mindinkább jelentkezik a testedzés iránti igény felkeltésének és állandósításának konkrét feladata.

A problémák megoldásával, minden bizonnyal, egy népegészségügyi szempontból is hallatlanul nagy jelentőségű testkulturális mozgalom általános kibontakozása valósul majd meg.

A feladatok közül hangsúlyozottabban a tartós mozgásigény kialakítása pszichikai komponenseinek, a lelki folyamatoknak mint a személyiséget részben meghatározó tényezőknek, azok szerepének és jelentőségének vizsgálata jelentkezik.

Mindenekelőtt megállapítható, hogy társadalmunk az oktató-nevelő és tudományos intézmények korszerű működtetésével, valamint a legfejlettebb eszközök és módszerek alkalmazásával lehetőséget nyújt tagjai számára személyiségük sokoldalú kialakítására, tökéletesítésére. Vagyis biztosítja az ember összes képességeinek kibontakoztatását úgy, hogy a nevelés valamennyi területének tartalmi és módszertani értékeit felhasználja az önmagával és a közösséggel szemben igényes emberideál kiművelése érdekében. Ezáltal nevelési rendszerünkben a legteljesebb mértékben megvalósul a totalitás a részterületek együttes és egyidejű kölcsönhatásának érvényesülése eredményeképpen.

Feltételezhető, hogy az önkéntes és tartós testedzés iránti igény kialakításának eredményessége szintén függ attól, hogy e tendencia milyen mértékben hat a lelki folyamatok és lelki tulajdonságok, illetve az azokat alkotó elemek viszonylatában. Leszűkítve a kutatás területét a lelki folyamatra, kérdés, hogy milyen mértékű szerepet tölt be a megismerés, az érzelem és az akarati erőfeszítés a tartós testkulturális, testedzési igény kifejlődésében.

A probléma ilyetén való megfogalmazása természetesen nem befolyásolja ama meggyőződésünket, hogy nem a lelket, nem is a testet neveljük, hanem az egy és oszthatatlan pszichofizikai egységet, az embert. Az oktatás és nevelés folyamatában ugyanis az ember lelki folyamatainak és lelki tulaj-

donságainak kibontakoztatása során azoknak a fejlődő fizikai képességekkel és készségekkel történő összehangolására kell törekednünk, mégpedig a sokoldalúan és harmonikusan fejlett személyiség kiformálása érdekében.

Problémánk mélyebb elemzése azonban nemcsak megengedi, hanem szükségessé is teszi az egység felbontását, illetve a lelki folyamatok atomizálását, mert csak így válik lehetővé a tartós mozgásigény kialakításában betöltött szerepük feltárása. Kutatásra többek között annak a gyakran megfogalmazott állításnak a felülvizsgálata ösztönöz, miszerint a testedzés iránti igénytelenség oka iskolai testnevelésünk hiányosságaiban, főleg a kellő tudatosítás, a meggyőzés és szükséges ismeretnyújtás nem kielégítő voltában rejlik.

Ellentmond ennek már az a tapasztalati tény is, hogy a gyermekkori határtalan, szinte kielégíthetetlen mozgástevékenység — a fejlődés későbbi szakaszaiban — a szellemi képességek kibontakozása ellenére mindinkább veszít intenzitásából, vagyis fokozatosan csökken. Ezt a megállapítást egyrészt a mindennapi élet tapasztalatai, de az eddigi vizsgálati eredmények is igazolják.

A kisgyermeknek ugyanis még egyáltalán nincsenek konkrét ismeretei a testmozgás élettani vagy társadalmi szükségességét illetően, mégis lankadatlanul izeg-mozog, a biológiai kényszer hatására folyton cselekvő, tevékenykedő egyéniség. Ennek magyarázatát keresve fogalmazódott meg a kérdés, vajon a lelki folyamatok egyes tényezői miként motiválják a tartós mozgásigény, a rendszeres testedzés kialakulását?

Az összefüggések feltárásához ötszáz 11, 14, 18 és 20 éves tanuló nyújtott segítséget négy, koruknak megfelelő fogalmazásban feltett kérdésre (ankét) történt válaszadásukkal. (A felmérés a szegedi tanárképző főiskola I. és II. számú gyakorlóiskolájában [170 tanuló], a Radnóti Gimnáziumban [170 fő] és a tanárképző főiskolán [160 hallgató] történt.)

1. A kérdőív első kérdésére, amely a testedzés egyéni és társadalmi szükségessége tudatosultságának felmérésére szolgált, a legfiatalabbaktól a főiskolai hallgatókig, pozitív volt a válasz. Ez az eredmény cáfolata annak a nem megalapozott állításnak, miszerint a testedzés iránti érdektelenség oka a megfelelő tárgyi ismeret hiánya lenne.

2. Már változatosabb képet tükröznek a testedzéshez kötődő érzelmek, élmények jelentősége megítélésére adott válaszok. Az emocionális motivációt illetően már nemcsak a különböző korcsoportok, hanem a fiúk és a lányok relációjában is lényeges eltérések mutatkoznak. Csupán az 5. osztályos fiúk és lányok állítják egyöntetűen, hogy a testedzés közben kialakult élmények, a változatos, pozitív érzelmek erősítik az elhatározást a további gyakorlásra.

Érdekes, hogy míg a 8. osztályos fiúk valamennyien elismerik az érzelmek motiváló erejét, a lányoknak csak 88%-a tartja ösztönző tényezőnek.

A középiskola IV. osztályos fiútanulóinak 86%-a, a leánytanulóknak pedig 68%-a, a főiskolás fiúknak 65%-a, a lányoknak 69%-a tartja az érzelmet, illetve a testedzés nyújtotta élményt a kitartó gyakorlásra serkentőnek.

A nyilatkozatok alapján összességében vizsgálva az emocionális motivációt, a gyakorlat számára a következő hasznosítható megállapításokat tehetjük.

Világosan kitűnik, hogy a 11 évesek testedzési tevékenységét nagymértékben segíti alapvetően érzelmi beállítottságuk, a vágyakozás a sikerélmény és elismerés nyújtotta érzelmi kielégültség után. A következő korcsoportoknál az érzelmi indíttatás mindinkább veszít intenzitásából, és végül megteremtődik a helyes arány a lelki folyamatok egyes elemeinek szerepét illetően. A nehezebb feladatok megoldása ekkor már nem okvetlenül feltételezi az érzelmi hozzáállás kialakítását. Tehát az érzelmi élet ilyetén alakulását feltétlen figyelembe kellene venni az alkalmazandó testgyakorlati ágak kiválasztásakor még abban az esetben is, ha a helytelenül végzett oktatási eljárások ellenszenvet keltő hatását is számításba vesszük.

3. Elgondolkodtató és a testnevelés tartalmi, valamint módszerbeli változtatására késztető az akaraterő szerepére vonatkozó adatszolgáltatás eredményei is.

Az általános iskolás 5. osztályos fiúk 80%-a, a lányok 83%-a; viszont a 8. osztályos fiúknak már 97%-a, a lányoknak pedig 95%-a tartja lényegesnek a testedzéssel kapcsolatban az akaraterő fokozott kifejtését.

A középiskolás IV. osztályos fiúk 92%-a, a lányoknak viszont 89%-a; a főiskolás férfiak 91%-a, a nőhallgatóknak pedig 96%-a tartja döntőnek az akaraterőt mint a rendszeres testedzést biztosító lelki tényezőt.

Összefüggésében értékelve a tényeket, megállapítható, hogy az általános iskola 5. osztályosainak megnyilatkozása az akaraterőt illetően, teljesen összhangban van fejlődő lelki életük emocionális beállítottságával, szemben a 8. osztályos tanulókkal, akik inkább a mindennapi tevékenységeik közben jelentkező és leküzdendő külső és belső akadályok okozta nehézségekre fordítják figyelmüket, így az akaraterőt helyezik előtérbe az érzelmekkel szemben.

A IV. osztályos középiskolás fiúknál és lányoknál valamivel kedvezőtlenebb az arány. Ezt a nagy átalakulással járó, átmeneti lelki válsággal, a közömbösséggel és kényelemszeretettel, a könnyen elérhető siker hajhászásával magyarázhatjuk a mindenfajta tevékenységhez elengedhetetlen erőfeszítés szükségességét tagadók esetében.

A főiskolai férfi hallgatók között is akadnak nemleges álláspontot képviselők, viszont a nőhallgatóknak csak jelentéktelen része ért egyet velük, többsége felismeri és vallja a testedzés rendszerességét biztosító akaraterő nevelésének fontosságát.

4. Az eddigi megnyilatkozásokkal teljes összhangban van a negyedik kérdésre adott válasz, amely az ismeretnek, az érzelemnek és az akaratnak a tartós testedzési igény kialakításában betöltött szerepének fontossági sorrendjét volt hivatva eldönteni.

Az általános iskola 5. osztályos tanulói, mint ahogy az várható volt, az érzelmet helyezték az első helyre, amit az akarat és végül a tudatosság, az ismeret követett.

A 8. osztályosoknál már döntő fölénnyel az akaraterő szerepel az élen, kis különbséggel pedig a felismerés és érzelem a sorrend. A középiskolásoknál — a fiúk és lányok együttes eredményeként — az akaraterő elsődlegessége hangsúlyozott az érzelmekkel szemben, míg a testedzéssel kapcsolatos ismeretek csak a harmadik helyre kerültek.

A főiskolásoknál azonban teljesen megváltozott a sorrend! Szerintük a tartós mozgásigény kifejlesztésében a testedzésre vonatkozó ismereteknek van nagyobb szerepük, amely szerep ha érzelmileg megerősített, az akaraterő kifejtésének aktivizálója lehet.

Mindezekből végső konklúzióként levonható, hogy az ember fejlődésének egyes szakaszaiban — személyiségének kibontakozása során — a lelki folyamatok egy-egy fajtája dominál. Míg a gyermekkorban az érzelmi beállítottság vezérli a cselekvést, a serdülő- és ifjúkor kezdetén az akaraterő áll a lelki élet középpontjában, és végül a teljes testi és szellemi fejlettség időszakában a megismerés motiválja a fiatalok tevékenységét.

A valóság azonban az, hogy a kellő tárgyi ismeret és szerzett emocionális élmény ellenére sem alakul ki sokaknál az egész életre szóló testedzés iránti igény.

Tehát az elvi állásfoglalás és annak gyakorlati megvalósulása között ellentét feszül. Ennek magyarázatát abban a lélektani törvényszerűségben találjuk, miszerint a világos tudat (felismerés) az akarat irányítása alatt áll. A tudatban viszont általában az foglal helyet, ami érdekli az embert. Úgy is mondhatjuk, hogy az érdeklődés iránya megszabja azt, hogy a tudat milyen tartalmak iránt fogékony, melyek befogadására hajlamos. Így a testedzéssel járó fizikai mozgástevékenység mint tudattartalom akkor válik világossá, ha a cselekvés célszerűségének felismerése eredményeképpen jön létre. Ellenkező esetben a testedzés indíttatás nélkül, lélektelenül, legtöbbször

rendszertelenül megy végbe. Ebből következik, hogy az elhatározáshoz, a döntéshez és az azt követő kitartó erőfeszítéshez a tudat tevékenysége, bátor kezdeményezése is szükséges. Ez természetesen nem megy minden belső konfliktus nélkül, mert a szükségszerűség felismerése még nem feltétlenül eredményezi a célszerűnek vélt szellemi vagy fizikai mozgások bekövetkezését, ha az erős akarat le nem győzi az ellentétes indíttatásokat, ami deklasszált akarattal el nem érhető. Nem hagyható tehát figyelmen kívül, hogy az akarati cselekvés a nevelés és az önnevelés következménye, melyet annál erősebben határoz meg az akarat, minél tudatosabb célra irányul. De fontos számba venni azt is, hogy mindennek, ami az egyén számára személyi jelentőségénél fogva élménnyé válhat, fokozottabb esélye van arra, hogy a figyelem tárgya lehessen.

Mindezekből megállapíthatjuk, hogy a kívánt eredmény a tartós testedzést illetően csak a lelki folyamatok fajtáinak összehangolt és helyes arányú fejlesztésével, de kiváltképpen az akaraterő céltudatosabb, minél korábbi nevelésével érhető el.

Az akaratnevelés fontos kritériuma viszont a leküzdendő külső és belső akadályok, az egymással ellentétes késztetések, a jelentkező nehézségek és zavaró körülmények leküzdésének állandó gyakorlása, mivel az akarat csak a cselekvés során fejlődik ki.

Ennek érdekében kívánatos a testnevelés tartalmi és módszertani anyagának korszerűsítése, hogy a testgyakorlatok mint a nevelés eszköze is betölthesse szerepét a sokoldalúan fejlett személyiség kialakításában.

Fontos feladatként jelentkezik ezért a fizikai fejlettség számbavétele mellett a lelki folyamatok komponenseinek az adott korosztály igényei szerinti fejlesztésének elősegítése, az arra leginkább megfelelő testgyakorlatok felhasználásával.

Szelektálni és mellőzni kell azokat a testgyakorlatokat, amelyek nem hatnak serkentően a lelki élet, a lelki folyamatok és lelki tulajdonságok kialakulására, így nem alkalmasak a személyiséget jellemző pszichofizikai tulajdonságok intenzív fejlesztésére sem.

Irodalom

1. *A. N. Leontyev:* A gyermeklélektan és neveléslélektan kérdései. Kézirat. Lenin Int. kiad.
2. *Kardos Alajos:* Személyiség-, egyéniség-, típusproblémák. A Szegedi Pedagógiai Főiskola Évkönyve. 1956.
3. *Kardos Alajos:* A testnevelés és sport jelentősége az erkölcsi meggyőződésen alapuló magatartás kialakításában. Sport és Tudomány, 1962. VI. évf. 1. sz.
4. *Kardos Alajos:* A lélektan alapproblémái és a pavlovi kutatások. Akadémiai Kiadó, Bp., 1957.
5. *Nádori László:* Edzés, versenyzés. TTT könyvei. Bp., 1962.
6. *Prihoda V.:* Bevezetés a pedagógiai pszichológiába. Tankönyvkiadó, Bp., 1960.
7. *Sz. L. Rubinstein:* Az általános pszichológia alapjai. I—II. kötet. Akadémiai Kiadó, Bp., 1964.
8. *Sz. L. Rubinstein:* A lét és tudat. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1962.
9. *B. M. Tyeplov:* Pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp., 1952.

Pilis, útikalauz

Sport, Bp. 1974., 253 o. + térkép

Hazánk nem szűkölködik vonzó természeti tájakban, közülük is kitűnik azonban a Pilis hegység komor szépségével. Az útikalauz a részletes túraterveken kívül földrajzi és történeti ismertetést is ad az olvasónak, így a könyv nem csupán azok számára lehet érdekes, akik rendszeresen járnak túrázni, hanem olyanok is haszonnal forgathatják, akik alaposabban megakarják ismerni hazájukat.

N. Gy.

Egyszerű emberfogás elleni támadás tanítása

SZABÓ JÁNOS

A középiskolák igen nagy szerepet játszanak a magyar kosárlabda-sportág utánpótlásának nevelésében. Ez a múltban még inkább így volt. A lehetőségek alakulása azt eredményezte, hogy a tanulók egyesületekben, sportiskolákban tanuljanak, versenyezzenek. Így fejlődésük meggyorsulhat, magasabb szintre kerülhet. Vannak azonban olyan területek, ahol a tanulás, versenyzés legmagasabb szintjét az iskolai lehetőség jelenti. Ezek az iskolák rendszerint az NB III-ban játszanak, és évenként meglepetésszerűen szerepelnek az O. I. K.-ban. Sajnos nagyon kevés középiskolában tanítanak olyan szinten és ambícióval, amilyennel lehetne. Ennek igen szerteágazó okai vannak. Rendszerint első helyen a testnevelő tanárt említik. Az hiszem, felesleges azt vitatni, hogy a tanárnak valóban meghatározó szerepe van az iskola sportjának alakulásában, ha a lehetőségek adottak.

Az O. I. K. egyik területi döntőjén erről a kérdésről beszélgettem a résztvevő csapatok legsikeresebb testnevelő tanár edzőjével. Kifejtette, hogy a kosárlabda nem „díjazott" sportág, csak azok tanítják, akiknek szenvedélyük. Megfelelő szintre a gyerekek csak akkor juthatnak, ha korán kezdik a tanulást, minden nap edzenek, egyéni tanulásra s gyakorlásra is van módjuk, és természetesen ha olyan versenylehetőségük van, amely mindig többet igényel. Mi van meg mindebből? Az általános iskolában nem tanítják ezt a játékot, nincs terem, nincs labda. Pedig a mai követelmények megkövetelik az 5—6 éves tanulást. Ma már nem elég, ha ügyesen bánnak a gyerekek a labdával, ha ötletesen tudnak játszani. A mai középiskolás csapatoktól elvárják, hogy kulturáltan védekezzenek, a támadásban stílusuk legyen, mozgásukon érezhető legyen az oktatottság, továbbá elméletileg is tájékozottak legyenek. Ehhez segítség, támogatás is kellene, szakmai is, erkölcsi is, anyagi is. Szövetségünk csak a szakmai segítségadást tudja vállalni. Ezért ajánljuk fel a mintaedzések, mintatanítások tartását, és ezt a célt szolgálja ez az írás is.

Az előbbiekben azt mondtam, hogy az iskolás csapatoktól elvárják, hogy stílusuk legyen, hogy olyan elemeket építsenek játékukba, amelyek nélkül nincs kulturált játék. Az alábbiakban egy egyszerű támadójáték felépítését, módszeres tanítását fogom leírni. Tanítása — meggyőződésem szerint — örömet szerez tanárnak, játékosnak egyaránt. Nem szabad elfelejteni, hogy a játék tanításában azonos szerepet kell tulajdonítani a védekezés oktatásának. Az a csapat, amely jól védekezik, könnyebben győz. A választott játék hatásos akkor is, hogyha a csapatnak nincs magas középjátékosa, mert olyan, mint egy kirakós játék; állandóan továbbfejleszthető egy-egy új elem vagy változat hozzáadásával. A játék elemei alkalmasak arra is, hogy megtanítsák a játékosokat a tudatos támadási elemek elleni védekezésre.

A szervezett játék, amely egyaránt vonatkozik a lerohanásokra és a felállt védelem elleni játékra, nemcsak az elmondottak miatt szükséges. Sokkal fontosabb ez a magyar kosárlabda színvonalának emelése, a játékosok további fejlődése szempontjából. Nem vitás, hogy ennek hatására a játékosok szemlélete is jótékonyan fog alakulni, ezt hamarosan érezni fogjuk a játékosok ambíciójának erősödésében, az edzéssel szemben támasztott igényességben, az elméleti oktatás, önképzés fontosságának felismerésében. A magyar kosárlabdázás színvonalának emelkedése szempontjából káros, ha tehetséges fiataljaink csak a középiskola befejezése után, 18—19 éves korukban találkoz-

nak a játék nemzetközi színvonalának jellemzőivel.

Nem egyszerű válaszolni arra a kérdésre, hogy melyik az a játék, amely alkalmas az előbbi szempontok megvalósítására. Választásunkat sokféle szempont gondos mérlegelése után tehetjük csak meg. Fontosnak tartom a választásnál figyelembe veendő szempontok felsorolását két okból:

a) hogy megindokoljam választásomat,

b) hogy megismertessem azt a módszert, amellyel a támadójátékokat értékelni, vizsgálni kell azok erős és gyenge pontjainak összevetésénél.

1. Azt hiszem, mindenki egyetért velem, ha olyan játékot választok, amely lényeges jellemzőiben megegyezik a mai játék követelményeivel. Anakronizmus és nevetséges volna a 10 évvel ezelőtti játékfelfogás valamelyikét népszerűsíteni még akkor is, ha az a mai hazai színvonallal szemben haladást jelentene.

A legutóbbi évek fejlődése azt hozta, hogy a csapatok igen energikusan törekszenek arra, hogy minél hamarabb kialakítsák a dobóhelyzeteket. Ezek értékesítése céljából alaposan kidolgozzák és beidegzik a dobótechnikájukat. A játékban igen nagy szerepe van a labdavezetésnek és azoknak az egyszerű taktikai elemeknek, amelyeket úgy ismerünk mint a két játékos kapcsolatát. Még ezekben az egyszerű helyzetekben is gondolni kell arra, hogy lehetetlenné tegyék a kettős védés kialakítását és az erőteljes besegítést. Határozottan és tudatosan ugranak a lepattanó labdáért azok, akiknek erre legtöbb az esélyük, de ugyanakkor tervszerűen szervezik meg a védelmi egyensúlyt. Védekezésben általános lett az agresszív emberfogás és zóna, a kettős védés (csapda) kialakítása, a labdalopás megkísérlése. Mindezek célja csírájában elfojtani az ellenfél támadásait, az alapfelállás elfoglalását, a labda felvitelét, szétzilálni a támadóhelyezkedés és a labdamozgatás szervezettségét. A védők célja az, hogy oda kényszerítsék az ellenfelet, ahova nem akarnak menni, és olyan átadásokat erőszakoljanak ki, amelyek veszélytelenek.

2. Legyen a támadójáték egyszerű, könnyen érthető, és könnyítse meg a csapat tagjai számára a kényszerhelyzetek egyszerű feloldását. Ez akkor valósul meg, ha:

a) mindenki előtt világosak a pozíciók lehetőségei, egymáshoz való kapcsolatuk;

b) a támadók mozgása, helyezkedés, a támadásszövés logikája;

c) az első átadás könnyen felismerhető jel arra, hogy a csapat mit akar játszani, kit hol akar helyzetbe hozni.

3. Legyen egyszerű a továbbfejlesztése, a meglepetésszerű módosítása anélkül, hogy ez alapvető változást eredményezne és hosszadalmas tanulást igényelne.

4. Egyszerűsítse le a játékosok egyéni képzését.

5. Valósítsa meg a támadás és védekezés eredményes együttes tanulását.

A közlendő támadójátékot természetesen az előbbi elvek szerint választottam meg, s a megtanítására olyan módszert alkalmaztam, amely:

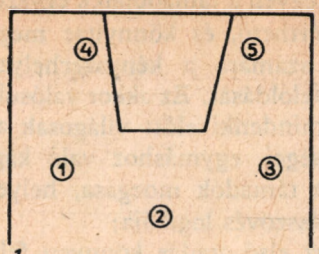
a) rávezeti a tanulókat a tudatos elemzésszerű tanulásra;

b) lehetőséget ad olyan fogalmak, kifejezések tisztázására, amelyek megértése egyszerűvé teszi a szakcikkek gyors megértését, az ábrák helyes értékelését.

Szeretném kihangsúlyozni, hogy még abban az esetben is, ha a technikát taktikai formációkban tanítottuk, ha a támadás—védekezés együttes tanítása elvének megfelelően gyakoroltattunk, 1—2 év kell ahhoz, hogy a játék úgy alakuljon, hogy természetesen, folyamatosan, az ellenfél védekezéséhez alkalmazkodva tudják játszani. Ha népszerűvé válik a csapatképzésnek ez a módszere, ugrásszerűen fog emelkedni a fiatal játékosok tanultsági színvonala.

I.

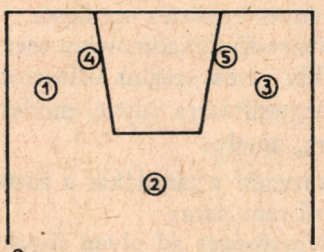
Az első feladat az alapfelállás megválasztása, majd ennek ismertetése és a játékosok kijelölése az egyes posztokra. Az 1. ábrán a már ismertetett elveknek megfelelő alapfelállást mutatunk be. Azt hiszem, előnyei miatt még azok a csapatok is eredményesen



1.

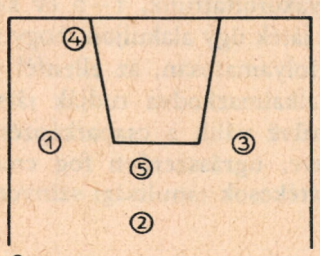
fogják alkalmazni, amelyeknek nemcsak egy, hanem két jó középjátékosuk is van.

A következő ábrákon azt mutatom be, hogy milyen egyszerűen lehet alapvető változtatásokat végrehajtani anélkül, hogy ez különösebb feladatot jelentene a játékosoknak (2. és 3. ábra).



2.

A 2. ábrán csak a közepek és a bedobók egymáshoz való viszonyát kell megváltoztatni, és az 1—2—2 alapfelállásból „csiki-csuki" lett, amelyből az 1. és a 3. egy-egyezhet labdával vagy labda nélkül.



3.

A 3. ábrán már 1—3—1 lett az eredeti alapfelállásból azzal, hogy az 5-ös felfut a büntetővonal elé. Ismeretes, hogy ez a felállás milyen gyakori és hasznos a zóna elleni játékokban.

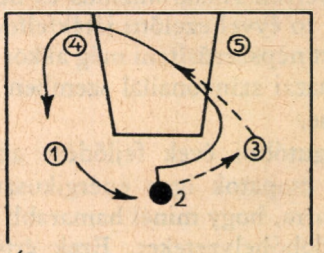
II.

Ezután elkezdjük az egyszerű megoldások tanítását, esetleg ezek összekapcsolását úgy, hogy könnyen követhető folyamatos játék legyen.

1. *Befutások*

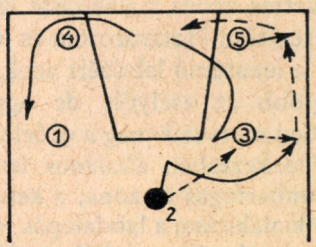
A 4. ábrán a 2-es passzol a 3-asnak, majd kosárra fut (C befutás), ha megkapja a labdát, kosárra tör, ha nem, a 2-es tovább fut a 4-es mögött a 2-es helyére, és az alapfelállás kialakítása után a játék indulhat ugyanerre az oldalra vagy a másikra.

Az 5. ábrán külső elzárást alakít ki a befutás előtt a 2-es és a 3-as. A 2-es passzol a 3-asnak s mögéje fut, ahol visszakapja a



4.

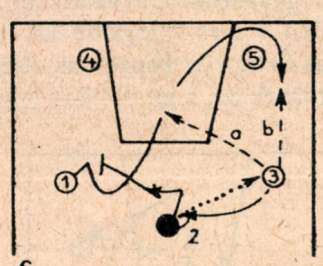
labdát, s a 3-as fut kosárra, a 2-es a sarok felé futó 5-öshöz passzol, aki ha tud, a 3-ashoz továbbít. Az alapállás visszaállítása és a játék folyamatossá tétele az ábra szerint.



5.

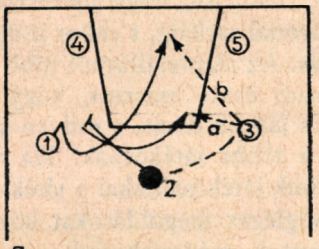
A 6. és 7. ábrán az ismert elzárásos elem, az „üres kereszt" beiktatását láthatják. Ennek tanítása, azt hiszem, nem jelent külön feladatot, mert a 3-as 8-ast és az üres keresztet még azok is ismerik, akik minden

külön ambíció nélkül tanítják a kosárlabdázás elemeit az órákon vagy a sportköri foglalkozásokon.



6.

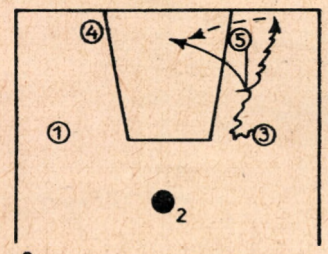
A 6. ábrán a 2-es passzol a 3-asnak, s fut elzárni az 1-esre, aki kosárra fut, vagy a büntetőterületen belül kap labdát, vagy tovább futva az 5-ös előtt passzolnak neki. A rendeződés: a 2-es marad az 1-es helyén, a 3-as a 2-es helyére fut, míg az 1-es a 3-as helyére kerül.



7.

A 7. ábrán kettős befutást hajt végre az 1-es és a 2-es. Az 1-es kosárra tör, a 2-es pedig a büntetődobás vonalára. És végül a 8. ábrán a legismertebb elem, az elzárásba vezetés—leválás alkalmazása látható.

A 2-es passzol a 3-asnak, akit az 5-ös elzár. A 3-as labdavezetéssel beindul, s passzol a leváló 5-ösnek.

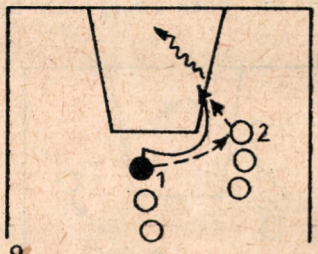


8.

Most pedig röviden eleget szeretnék tenni annak a korábbi ígéretemnek, hogy a tanítás módszerét iskolai szintre leegyszerűsítve is bemutatom. A taktikai elemek közül, azt hiszem, a legegyszerűbbek, leghatásosabbak a két játékos megoldásai, amelyeknek igen sok változata ismert. Ezek a megoldások — kivéve a csapatkötelékből — páros technikai gyakorlatokká egyszerűsödnek. Íme a gyakorlatok:

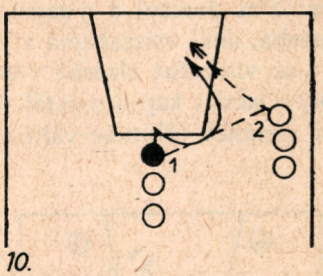
1. *Befutások*

9. ábra: 1-es passzol 2-esnek, aki kosárra tör, a 10. sz. ábrán az 1-es visszakapva a labdát, hirtelen megáll, s tempót dob. Természetesen szerepcserével, majd a másik oldalra.

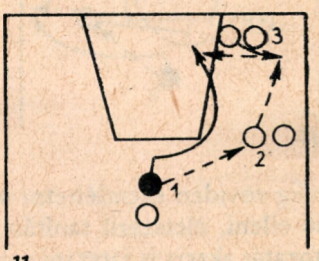


9.

10—11. ábra:

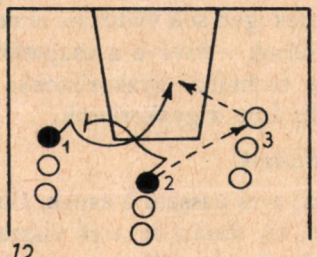


10.



11.

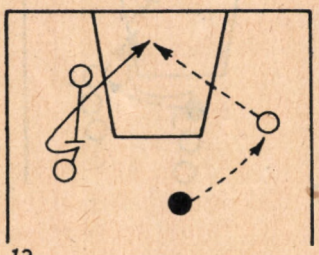
1-es passzol a 2-esnek s kosárra fut, a 2-es a 3-ashoz passzol, aki az 1-eshez passzol. A 12. ábrán: a 2-es passzol a 3-asnak, aki elzár az 1-esnek, aki kosárra fut, labdát a 3-astól fog kapni.



12.

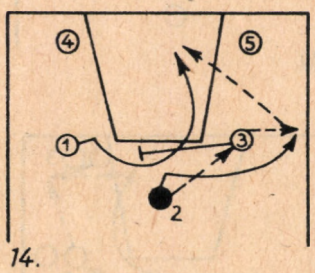
A továbbiakban még egy-két gyakorlatot mutatunk be, amelyeket ugyanúgy be lehet illeszteni, mint az előzőeket.

A 13. ábra ún. (back-door) hátsó befutás.



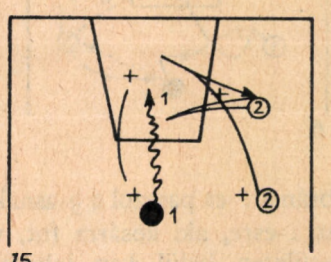
13.

14. ábra: 2-es passzol a 3-asnak, s fut külső elzárásba, ahol visszakapja a labdát, ezután a 3-as visszafut elzárni 1-est, aki kosárra tör, s labdát kap a 2-estől. Ennek a támadási elemnek többféle változata ismeretes.



14.

Most pedig röviden szemléltetni szeretném a védő elleni, életszerű tanítást. Bármelyik változatát akarja is játszani a csapat, az ellenfél két fő ellenállását kell legyőzni: a labdafelvétel megakadályozását, az első átadás zavarását. Ezt megtanítandó, a védők elleni gyakorlást kell választani. Ennek megfelelően a 2-es a legjobb labdakezelő, míg a 3-as és az 1-es képzett az elszakadásban, jól törnek be, s jól dobnak tempót.



15.

15. ábra: Az 1-es labdát vezetve egyénileg oldja meg a pozíció elfoglalását. Igen lényeges, hogy a 2-es pontosan a személyi dobás vonalával egy irányba álljon fel. Úgy szakad el védőjétől, hogy merészen befut a büntetővonal sarkáig, s ekkor indulhat az első átadás. Az alapfelállásból több megoldás állítható össze aszerint, hogy melyik két játékos játszik össze, s milyen szerepet szánunk a többi játékosnak. Ha valóban beszélgetünk játékosainkkal a játék elméletéről, a végleges megoldásokat közösen is kidolgozhatjuk, módosíthatjuk.

Beszéljünk a könnyített testnevelésről

FARKAS ISTVÁNNÉ

A testnevelés elismerése, jelentőségének hangoztatása terén forradalmi időket élünk. E forradalmiság az iskolai testnevelésben a harmadik testnevelési óra bevezetésében nyilvánult meg. A könnyített testnevelés heti kötelező óraszáma is így emelkedett háromra.

Elértük azt, hogy az orvosok és a szülők nagy többsége elismeri, hogy a sérült, beteges, kisebb deformitásos, szervi rendellenességgel vagy fogyatékossággal küzdő gyerekeknek nem egyedüli megoldás az iskolai tersnevelés alóli teljes felmentés.

Rájöttek arra, hogy ezeknek a sérült gyerekeknek még nagyobb szükségük van arra, hogy az életre, az élet fizikai igénybevételeire gondosan, alaposan, szervezetten és rendszeresen készüljenek fel, mint amilyen szükségük van erre a teljesen egészségeseknek.

A testnevelés regeneráló, ellensúlyozó, szervi és fizikai felkészítő hatása az ideg- és erő-álló képességben, a munkavégzés-hatékonyság növelésében nélkülözhetetlen olyannyira, hogy sem a vérnyomásproblémás, sem a deformitásos, sem pedig a szívpanaszokkal küszködők részére nem elég a kétnaponkénti — természetesen kis megterhelésű — rendszeres munkavégzés. Ahhoz, hogy tartós javulás jöjjön létre, nem kétnaponként, hanem mindennap kellene mozogni ezeknek a gyerekeknek.

A keringésrendszerben, a vázrendszerben, a légzőrendszerben tartós javulás csak ez esetben jöhet létre. Ha pedig e javulás létrejön, képessé válik a gyerek az egészséges átlagember munkavégzésének szintjéig eljutni. Így valóban felkészül az életre, mert gátlásmentesen, kisebbségi érzés nélkül, felszabadultan és jókedvűen vesz részt a későbbiekben a család, valamint a társadalom életében.

Az előbbiekből fakadóan helyesnek és igen fontosnak tartom a házi feladatot azokon a napokon, amikor nincs testnevelési óra.

A feladatnak testreszabottnak kell lennie. Minden könnyítésre utalt tanulónak „sérülésjavító" gyakorlatsort állítok össze, a könnyítésének megfelelően, illetve annak figyelembevételével.

Az összeállított gyakorlatsort a könnyített testnevelési óra meghatározott részében és otthon is köteles maradéktalanul elvégezni a tanuló.

Minden testnevelő tanárnak javaslom, hogy ott, ahol erre lehetőség nyílik, a könnyített testnevelésre utalt tanulókkal a normál testnevelési órán kívül, úgynevezett könnyített testnevelési órán foglalkozzon. Itt vonja össze az iskola azonos nemű, valamilyen oknál fogva könnyített testnevelésre utalt tanulóit. Felmentésüknek, könnyítésüknek megfelelő csoportokba osztva gondosan, tervszerűen, lelkiismeretesen előkészített órákon foglalkoztassa őket. Ilyen formában gyógyító munkát, áldásos tevékenységet végez minden ezzel foglalkozó kolléga.

Mi lehet a könnyített testnevelési óra anyaga?

Nem könnyű kérdés és nem is könnyű feladat. Sajnos nem áll rendelkezésünkre egységes tanterv, ezért minden testnevelő a saját maga által kiválasztott anyagra támaszkodhat csupán. Ez a kiválasztás pedig nagy felelősséggel járó feladat, és igen körültekintő, gondos tervezést igényel.

Évek óta foglalkozom könnyített csoporttal. Elvégeztetem velük a *testnevelés tantervi anyagát, az anyag csoportokra vagy egyénekre igazított könyített formájában.*

Milyen csoportok szerepelhetnek óráinkon?

„B" (gyenge) csoport

Ide tartoznak azok a tanulók, akik valamilyen egészségi vagy testi fogyatékosságban szenvednek, ezért a testnevelési foglalkozásokon csak korlátozásokkal vehetnek részt. Ezen csoportokba tartozókat az Egészségügyi Minisztérium 837—85/1952. sz. rendeletében az alábbi csoportokba osztotta:

Csökkentett mozgású csoport:

Nem végezhet erőgyakorlatokat, gyors futást, hosszan tartó futást, támasz- és függésgyakorlatokat.

Ebbe a csoportba tartoznak a
- szívpanaszosok,
- műtöttek,
- balesetből vagy hosszabb betegségből felgyógyulók,
- akik eddig felmentettek voltak,
- légzőszervi érzékenységgel, asztmára hajlamossággal bajlódók,
- gyenge izomminőségűek,
- vérnyomásproblémásosok.

Szédülékeny csoport:

Nem végezhet kötélmászást, gerenda-, bordásfal- és szertornagyakorlatokat és talajon átfordulásokat.

Ebbe a csoportba tartoznak:
- rövidlátók,
- enyhébb vérnyomásproblémásosok,
- egyensúlyzavarral küzdők.

Alsó végtagi és hasi rendellenességi csoport:

Nem végezhet futás-, ugrás-, hordás-, emelésgyakorlatokat.

Ide tartoznak:
- harántsüllyedésesek,
- bokasüllyedésesek,
- visszérre hajlamosak,
- ízületi megbetegedésesek,
- csípőficamból feljavulók,
- hasi rendellenességgel bajlódók.

Felső végtag és vállövi rendellenességi csoport:

Nem végezhet: függő-, támasz-, emelés- és hordásgyakorlatokat, nehezebb dobásokat.

Ide sorolhatók:
- törés, műtét utáni gyengélkedők,
- ízületi fejletlenségben szenvedők,
- egyéb sérülések.

„C" csoport

Javítótorna

Gerincferdüléses csoport:

Nem végezhet a ferdülését fokozó oldalra történő hajlításokat, nehezékkel történő fel- és leugrásokat.

Ilyenek:
- lordózisosok,
- skoriózisosok,
- csípőficamosok.

A könnyített testnevelés célja és feladata

Ugyanaz, mint a normál testnevelés célja és feladata, csak könnyített formában, a sérülés figyelembevételével.

Vagyis:
- az egészség megóvása, megszilárdítása,
- a sérülés fokozatos és folyamatos javítása,
- a szervezet ellenállóképességének növelése,
- általános és sokoldalú ráhatással a testi képességek fejlesztése,
- speciális ráhatással 1—1 sportág alapjainak megismertetése a sérülésnek megfelelő formában és mértékben,
- aktív kikapcsolódás, mozgás, játék.

A könnyített testnevelés célja és feladata annyival több a normál testnevelés céljánál és feladatánál, hogy itt még komolyabb tudati és lélektani ráhatást kell gyakorolnunk a tanulókra, mint azon.

Akkor végzünk kifejezettebb tudati ráhatást, amikor egyénenként más és más gyakorlattal vagy gyakorlatsorral a sérült területet tudatosan, a miértek tisztázásával

és a gyakorlatok értelmi elfogadtatásával sérülésjavítást végzünk, illetve végeztetünk.

Akkor kerülünk lélektani feladatmegoldások elé, amikor a tanuló gátlását, kisebbségi érzését ügyes tanári irányítással kiküszöböljük, sikerélményeken keresztül önbizalmat keltünk benne. Felébresztjük a saját, majd más teljesítményének túlszárnyalására való reális törekvést.

Mit lehet tanítani a könnyített testnevelési órán?

Mindig keresni kell az órára kitűzött anyagnak olyan végrahajtási formáját, ami a nagy többségnek megfelel. Így a holtidő minimálisra csökkenthető. Konkrétan:

Bevezető rész: szerepelhet itt valamennyi lendgyakorlat, ami az iskolai tantervben rzerepel állásban, helyben járással, járás és sassú futás közben.

Előkészítő rész:

- általánosan és sokoldalúan fejlesztő szabad és társasgyakorlatok, emelések hordások kivételével;
- könnyű kéziszergyakorlatok, pl.: bot, szalag ugrókötél stb., egy-egy esetben kevés nehezékkel, pl.: kézisúlyzóval;
- gondos válogatással bordásfal-, pad- és zsámolygyakorlatok;
- művészitorna-elemek és -összekötések állásban, járás közben egyéni vagy páros formában.

A zene alkalmazása végtelenül színessé és élvezetessé teszi az órát. A mozgás és zene szoros kapcsolatának érzékeltetésével a foglalkozás esztétikai értékét is növeljük.

Művészi tornából több anyagot végeztetek el, mint amennyi a testnevelés tantervében szerepel.

Az órákon feldolgozom a:

- kartartásokat, karemeléseket és karvezetéseket íves végrehajtással;
- testsúlyáthelyezéseket előre, hátra, és oldalt, valamint a hintajárásokat és hintafelugrásokat;
- lábfejkidolgozó gyakorlatokat igen sokat és gyakran támasszal és támasz nélkül, ülésben, térdelésben, állásban és járás közben;
- döntéseket és hajlításokat előre, hátra és oldalra: állásban, térdelésben és ülésben. Törzskörzéseket csak 1—1 csoportnál;
- hullámelőkészítő gyakorlatokat állásban térdelésben és fekvésben;
- tartásjavító gyakorlatokat járás közben, állásban, térdelésben, ülésben és fekvésben;
- művészitorna-ugrásokból csak keveset, egyik lábról másik lábra érkezéssel.

Mindezeket karmunkával és több elem összekapcsolásával zenére is végeztetem, természetesen az itt felsoroltak zömét csak leánytanulókkal.

Erőgyakorlatot minden órán veszek a csoporttal, de valamennyit kevés ismétlésszámmal, egy-egy kivételtől eltekintve.

Fő rész:

Torna: nagy válogatással csak a felmentési csoportoknak megfelelő végrehajtással. Igen kevés anyagot dolgozok fel tornarészből. Néhány ügyességfejlesztő és egyensúlygyakorlaton kívül csak azt, amit a tanuló maga is szívesen és bátran hajt végre. Nagy gondot fordítok a segítségadás megtanítására.

Atlétika:

- rajtok, igen rövid távú gyorsfutással, pl.: 15—20 m;
- 1—2 percig tartó közepes és 1—3 percig tartó lassú futások;
- a tantervi anyag technikájának szer nélküli formában, egy-egy esetben szerrel való oktatása.

Labdajátékok:

Kosárlabda:

- technikai elemek oktatása;
- taktika és szabályismeret;
- fél vagy egész pályán játék.

Röplabda:

— mint kosárlabdában, de a játékot teljes szabálybetartással végeztetem. Ezt a játékot tudom talán a legjobban felhasználni az egységes játszatásra.

Kézilabda:

— mint kosárlabda, de játszatni nem játszatom.

Tollaslabda:

— mindenkinek igen hasznos és élvezetes. Nem igényel hosszadalmas technikai oktatást sem. Nagyon használható és igen népszerű;

Labdarúgás:

— lányok is örömmel játsszák, de inkább csak „pókfoci" formájában alkalmazom.

Asztalitenisz:

— egy évben egy időegység tartamáig a terem egy sarkában gyakorolják.

A labdajátékokat minden órán igen nagy időráfordítással végeztetem. Nagyon hasznosak, sok élményt nyújtanak, és nevelő hatásuk utolérhetetlen.

Levezető rész: Valamennyi, a tantervi anyagban szereplők közül. A honvédelmi testnevelés anyagából is sokat el lehet végeztetni, természetesen a felmentéseknek megfelelően. Így pl.: rendgyakorlatokat, az elméleti részt, a lövészetet és egy-egy esetben atlétikai részt is.

Havonta egy alkalommal sport- és egészségügyi témájú filmvetítést rendszeresítettem, amihez az anyagot a budapesti Sportpropaganda útján szerzem.

Foglalkozunk elsősegélynyújtással, 1-1 sportágverseny rendezésével, szervezéssel és játékvezetéssel, valamint a jegyzőkönyvvezetés oktatásával.

Télen a korcsolya, szánkózás, játék a hóban egészíti ki foglalkozásainkat.

Néhány szót az óra megterheléséről és felépítéséről

Az óra felépítése hasonló egy normál testnevelési óra felépítéséhez. Ez azonban sokkal nagyobb önállósági szinten folyik. Minden tanuló tudja, hogy mit miért nem végezhet, és mi az, ami igen hasznos számára. Tudja azt, hogy egy neki tiltott gyakorlat helyett milyen mozgást végezhet.

Az óra megterhelését úgy próbálom alakítani, hogy több hullámban terhelek, megfelelő pihenők közbeiktatásával. Ezek a pihenők is csak a legritkább esetben passzív pihenők. A megterhelés hullámai az óra folyamán növekvő, majd csökkenő tendenciát mutatnak.

Hogyan kezdek egy könnyített csoporttal való foglalkozást?

A legelső alkalommal az orvosi papírokat szigorúan ellenőrzöm. Ezután a felmentéseknek megfelelő csoportalakításhoz kezdek. A következő lépés csoportonként kijelölni a tiltott gyakorlatokat, majd a végezhetők számának, magasságának stb. megjelölése következik. Utolsó és legfontosabb feladat a sérülésjavító gyakorlatok összeállítása és megtanítása a tanulókkal.

Ha utólagosan kívánnám a könnyített testnevelés fogalmát meghatározni, akkor a sajnálatosan rossz közhiedelemmel szemben azt kell mondanom, hogy nem a kevés, általános kímélés vagy egyszerűen a „SEMMI", hanem terhelés bizonyos megkötésekkel. Befejezésként összefoglalva az alábbiakat kívánom elmondani:

A könnyített testnevelési órákon el kell érnünk azt, hogy a tanuló felszabadultan, sérüléséről, deformitásáról, fogyatékosságáról megfeledkezve testi képességeihez mérten maximumot tudjon produkálni. Gátlását, félelmét leküzdve örömmel, sikerélményekben egyre gazdagabban, szívesen járjon testnevelési órákra. Így a könnyített testnevelés is, ugyanúgy, mint a normál testnevelés, eléri a célját.

A nevelő részéről sokrétű és gondos tervezőmunkát, a tanuló részéről feltétlen bizalmat, az orvos és nevelő között pedig megfelelő kapcsolatot igényel.

Még hatásosabb és tökéletesebb lenne a munkánk ezeken az órákon akkor, ha az iskolaorvos is bekapcsolódna az órák hatásának ellenőrzésébe.

Közvetett és közvetlen cél

NAGY SÁNDOR

Az ... „iskola célja, hogy megalapozza a kommunista ember személyiségének kialakítását". Tanterv és Utasítás, 1962.

A magasugrás tanításának célja

A magasugrás tanításánál egyik fontos feladatunk az ugróláb megállapítása. Ez, mint azt tapasztalhatjuk, évről évre visszatérő feladat. A gyerekek egy része elfelejti, melyik lába volt az ugró, de a magasugrás technikája is változik. Nem elég annak megjegyzése, hogy az előző évben melyik oldalról ugrott (az ugrólábra való visszaemlékezés helyett).

A magasugrás tanításánál sokáig fontos feladat az elugróláb megállapítása. A formális megállapítás mellett később annak tudatosítása is ide tartozik, hogy az elugrólábat nem határozhatja meg az, hogy melyik oldalról ugrik. Az elugróláb először inkább ösztönös, majd később mind tudatosabb megállapítása teszi lehetővé a magasugrás eredményes tanítását.

Látjuk tehát, hogy a mindennapi munkában milyen jelentős szerepe van az elugróláb megállapításának. Kezdetben például ez lehet az óránk fő célkitűzése is, később azonban nagyon leszűkítenénk a magasugrás tanítását, ha kizárólag vagy végig hangsúlyozottan csak az elugróláb kiválasztására figyelnénk. Ha a magasugrásnál nemcsak az első órák egyikét nézzük, látnunk kell, hogy magának a magasugrásnak megtanítása a célunk. A magasugrás egésze szempontjából az elugróláb megállapítása ugyan rendkívül fontos, és nélküle a tanítást megkezdeni nagyon nehéz lenne, a továbbiakban azonban a magasugrás más lényeges mozzanatai kerülnek előtérbe, és így a következő órák céljai is ezeknek megfelelően változnak. Nagyobb hangsúlyt kap a lendítés vagy a lábmunka. Ha a magasugrás megtanítása a célunk, akkor ezt úgy érhetjük el, hogy azt „kisebb" célokra (részcélokra) bontjuk, és ezek a részcélok együttesen adják majd eredeti, fő célunkat.

Egy-egy óra konkrét, közvetlen célja lehet a magasugrás egyik vagy másik fontos részmozzanatának, később magának a magasugrásnak az oktatása. Minden testnevelési órának azonban nem lehet célja kizárólagosan csak az, hogy a tanulók ott többé-kevésbé jól csak a magasugrás technikáját sajátítsák el. Egy adott testnevelési órán nem mindig gondolunk arra, hogy a fent említett cél (a magasugrás oktatása) nem öncélú, és az csak részfeladat, részcél az általános ugrókészség fejlesztésében, és az általános ugrókészség további fejlődéséhez szükséges, hogy a tanulók megismerkedjenek más ugrásfajtákkal is. Ilyen közelítésben már a magasugrás tanítása is csak részcél lesz, egyenrangú más, az ugrás szempontjából ugyanolyan fontos testgyakorlattal.

Bármennyire fontos is azonban, hogy a gyerekek a magasugrás oktatása alatt megismerjék az ugrás lényegét, nem lehet a testnevelés tanításának közvetlen és egyetlen célja az ugrás lényegének érzékeltetése és tudatosítása. A további cél már az előzőnél is ritkábban fogalmazódik meg egy-egy testnevelési órán. Az ugrógyakorlatok segítenek a gyerekek fizikai képességeinek fejlesztésében, a szervezet edzésében is. A magasugrás tanítása tehát ilyen megközelítésben kétszeresen is részcéllá válik, hiszen egyrészt az ugrások lényegének jobb elsajátítását segíti, másrészt a tanulók fizikai fejlesztése is célunk.

Látjuk tehát, hogy a célok „hierarchiát" alkotnak, és ennek a sornak még a testnevelés céljának megvalósításával sincs vége. A szervezet edzése, a fizikai képességek fejlesztése és területünk ismeretanyagának tanítása szükséges ahhoz, hogy a tanulók általános fejlődése kielégítő legyen, a társadalom hasznos tagjaivá váljanak. Az itt felsorolt és rangsorolt célok egyenkénti megvalósulása biztosítja a végső célt, a „kommunista ember személyiségének kialakítását".

A testnevelés fontos ennek a célnak megvalósításában, de csak egy a tantárgyak között. A kommunista ember személyiségének kialakításánál az iskola nem támaszkodhat csak az egyik vagy a másik tantárgyra, a valóság egyik vagy másik jól körülhatárolt területére. A nevelés általános célját a tantárgyak összességével és a szervezett iskolán kívüli foglalkozásokkal együtt lehetséges csak megvalósítani. Az egyes tantárgyakon belül sem támaszkodhatunk természetesen kizárólag annak valamilyen részterületére, a testnevelésben egyetlen testgyakorlatcsoportra, esetleg egyetlen testgyakorlatra. Persze a konkrét testnevelési órán lehet a magasugrás, esetleg annak egy fontos része az oktatás célja, de a nevelés egészét tekintve a magasugrás, de a testnevelés célja is részcéllá válik.

Az úszásoktatás célja

Hasonló a helyzet természetesen más testgyakorlási ágak tanításánál is. Igazak a fenti megállapítások még olyan speciális esetben is, mint az úszás. Az úszásoktatás ideje alatt egyetlen testgyakorlati ág elsajátíttatása a célunk: szeretnénk, ha minden gyerek megtanulna úszni. Ez azonban csak konkrétabb célok kitűzésével és megvalósításával érhető el. Az uszodába jövő gyerekekkel csak az lehet az első célunk, hogy megbarátkozzanak az idegen környezettel, elsősorban a vízzel. Ez még nem tartozik szorosan véve magához az úszástanításhoz, azonban olyan célkitűzés, melynek megvalósítása nélkülözhetetlenül fontos ahhoz, hogy a további feladatokat kitűzhessük. A félénk gyerekeket víz nélkül legfeljebb repülni taníthatnánk, ahogy ezt tréfásan szoktuk is mondani nekik. Tehát első célunk, hogy a gyerekek bemenjenek a vízbe. Ennek a célnak az eléréséhez aztán a legváltozatosabb módszereket és gyakorlatokat alkalmazzuk. Az úszás tanításának a legfontosabb célja ez marad mindaddig, amíg a tanulók bátran, otthonosan nem mozognak a vízben.

Az úszástanítás további célja, hogy a gyerekek ráfeküdjenek a vízre, emeljék fel a lábukat a medence aljáról, tehát érzékeljék a víz felhajtóerejét. Csak a lebegés és a siklás elsajátítása után tűzhetjük ki a tulajdonképpeni célunkat, tehát valamilyen úszásnem tanítását.

Az úszástanítás, hasonlóan a magasugrás tanításához, nem öncél. Célunk olyan ember nevelése, aki a vízben nem fél, nem fullad bele, egészségét, szervezetét úszással edzi. A részcéloknak a megvalósításával az úszás is hozzájárul, mint a testnevelés, az iskolai nevelés és a valóságos élet egy része, a kommunista ember személyiségének kialakításához.

Cél és tudatosság

A magasugrás és az úszás példáján láthatjuk, hogy valamilyen célkitűzés mindig viszonylagos jellegű. Szükség van arra, hogy az általános célt „kisebb" célokra bontsuk. A címben használt „közvetett és közvetlen cél" kifejezés is ilyen értelemben szerepel. A továbbiakban a célok kapcsolatát, szerepét szeretnénk alaposabban megismerni.

Minden emberi tevékenység céltudatos tevékenység. Éppen ez a céltudatosság az, amely megkülönbözteti az állatitól. Marx a tudat és ösztön lényegét a takács és pók, a kőműves és méh csak látszatra azonos tevékenységének különbözőségével mutatta be.

Általános és konkrét cél

A célok „hierarchiáját" megkülönböztetni azonban nem elméleti szempontból fontos elsősorban. Elméletileg elég lenne, ha a cél fogalmát, szerepét, helyét mutatnánk meg általában, közelebbről az ember életében. Számunkra azonban, elsősorban a testnevelésnél maradva, a cél kategóriájának filozófiai elemzése, bármilyen lényeges is az más tekintetben, viszonylag keveset mond, inkább az általános cél kategóriájának konkrét magvalósításai fontosabbak. Az általános cél lebontása közvetett és köz-

vetlen, konkrét és általános, egész és részcélra mind azt mutatja, hogy a cél a valóságban a konkrét és kevésbé konkrét, a közvetlen és közvetett célok sorából áll, és az általános cél megvalósulása attól függ, hogyan sikerül megtalálni azokat a lépcsőket, amelyek biztosítják az egyes célok és azok megvalósulása közötti kapcsolatot.

A dolgozat mottója (az általános iskola célja) a gyakorlatban közvetlenül nem valósítható meg, mert túl általános. Így a mindennapok munkájában viszonylag kevés konkrét segítséget nyújthat. A mottó céljának általánossági fokát csökkenteni kell, ezt a Tanterv és Utasítás az általános cél utáni részben a részcélokat, feladatokat jelölve megteszi:

„— nyújtson minden tanulónak egységes, korszerű alapműveltséget;

— egész oktató-nevelő munkájával céltudatosan fejlessze bennük a kommunista emberre jellemző erkölcsi tulajdonságokat;

— neveljen úgy, hogy a tanulók szeressék szocialista hazánkat és más országok népeit, becsüljék a munkát és a dolgozó embert, vegyenek részt társadalmunk célkitűzéseinek megvalósításában;

— tegye képessé őket arra, hogy hazánknak és a jövő társadalmának mindenoldalúan fejlett, öntudatos dolgozóivá és védelmezőivé válhassanak."*

A testnevelés célját: a „tanulók szervezete sokoldalúan fejlődjön, és hozzájáruljon a kommunista embert jellemző tulajdonságok és jellemvonások kialakításához"**, a legváltozatosabb módon érhetjük el. Nem lehet itt egyik vagy másik testgyakorlatnak kizárólagos szerepet adni. Annak ellenére, hogy a testgyakorlatok rendkívül változatosak, mint azt a magasugrásnál és az úszásnál láttuk, mégis, vagy éppen azért, mindegyik képes a testnevelés általános célkitűzéseinek megvalósítására.

Az általánosság csökkentésének nehézségei

Jellemzője a lebontási folyamatnak, hogy az általánossági fok csökkentésével a konkrét célok kitűzése mind nehezebb, az általános szempontok könnyen háttérbe szorulhatnak. Az általános és konkrét cél között éppen általánossági fokuk miatt mindig van értelmezésbeli különbség, és a közvetlen célok kitűzésénél már lényeges eltérések lehetnek. Ez a lebontás egyik nehézsége. Ebből az elméleti nehézségből következik, hogy bár valamennyi testgyakorlat alkalmas arra, hogy a testnevelés általános célját megvalósítsuk segítségükkel, valamennyit azonban nem vehetjük. Már ezért is rendkívül nehéz a közvetett célok konkretizálása, amely a testnevelésben szinte feloldhatatlan ellentmondásokhoz vezethet. Végső soron egyik vagy másik testgyakorlat előnyben részesítése hallgatólagosan minősíti azokat, holott a kiválasztásnál elsősorban a hagyomány és tárgyi-személyi lehetőségek döntenek.

A lebontás másik nehézsége inkább módszertani jellegű: nem határozható meg, hogyan kell a lebontást elvégezni. Minél konkrétabb a cél, annál jelentősebb szerepet kap az a konkrét személy, aki a közvetlen célokat kitűzi, mivel kevesebb az általános szabály. Ha távolabb kerülünk az általános céltól, akkor mind nagyobb a veszélye annak, hogy a részcélok kerülnek előtérbe, és „a fától nem látjuk az erdőt".

Ezt a lebontást mégis el kell végeznünk, hiszen a közvetett célok mindig közvetlen célokban realizálódnak, ezért mindennapi munkánk csak így lehet eredményes. A lebontásban, mint arra már kitértünk, szerepet tölt be a Tanterv és Utasítás, amely még általánosan ugyan, de már adott területre vonatkoztatva, konkrétan meghatározza az oktatás célját és feladatát. További lebontást jelent a sokkal konkrétabb tanmenet, amely már adott iskolára vonatkoztatja a tanterv célkitűzéseit. Az óravázlat a mindennapi munkára vonatkozik, célkitűzései közvetlenül megvalósíthatók. A tantervben, a tanmenetben, az óravázlatban

* Tanterv és Utasítás. Tankönyvkiadó, 1972.
** I. m. 206. és 617. o.

konkretizálódik lépésről lépésre az iskolai nevelés célja, a teljes ember kialakítása.

A közvetett és közvetlen cél egysége

A közvetett és közvetlen cél kapcsolatánál két dolgot kell kiemelnünk. Az egyik legfontosabb, hogy a közvetett és közvetlen cél közötti kapcsolat rendkívül szoros. Ez a kapcsolat nem véletlen (úgy gondoljuk, ezt a magasugrás és az úszás példája is szemléletesen mutatja), a közvetlen célok segítségével valósíthatjuk meg a közvetett célokat. Éppen azért, mert a közvetett célokat mindig csak a közvetlen célok segítségével valósíthatjuk meg, a célok „hierarchiája" a valóság adott területe által pontosan meghatározott. A tanítandó anyag és a tanulók képzettsége félreérthetetlenül mutatja például, hogy a közvetett célt milyen közvetlen célok végrehajtása után érhetjük el. A közvetlen célokat általában nem is határozhatjuk meg előre pontosabban, azt mindig az adott helyzet mutatja. Testnevelésben például az időjárás vagy az adott osztály befolyásolhatja óra közben is. A közvetlen célok tehát leggyakrabban csak az adott órán jelentkeznek, azonban a közvetett célok ismerete teszi lehetővé azt, hogy a „rögtönzés" ne váljon öncélúvá, a tanítás szerves része legyen.

A közvetett és közvetlen cél megkülönböztetése csak adott, konkrét összefüggésben lehetséges, csak akkor van értelme. Így a magasugrásnál a magasugrás tanítása közvetett cél az elugróláb megállapításához viszonyítva, de közvetlen az általános ugráskészség elsajátítása szempontjából, tehát a magasugrás tanítása közvetett és közvetlen cél egyaránt lehet.

Amíg a testnevelés célja a magasugrás célja szempontjából közvetett, addig a nevelés általános célját tekintve közvetlenné válik, hasonlóan a többi tantárgyhoz.

Közvetett és közvetlen cél egyenrangúsága

A „hierarchia" kifejezés használata jól érzékelteti a közvetett és közvetlen cél kapcsolatának egyik oldalát: az nem lehet önkényes és véletlen. Ennek a kifejezésnek a használata azonban félreértések forrása is lehet. Úgy tűnhet, hogy a célok „hierarchiája" egyúttal azt is jelenti, hogy az egyes célok között fontossági sorrend, értékkülönbség is van. Tehát vannak fontos és kevésbé fontos célok, valamint, hogy az egyik cél kiszolgálója a másiknak. Nem foglalkozhatunk most természetesen ennek a gondolatnak teljes végigvitelével és a belőle levonható ideológiai következményekkel. A célok sorában így eljutunk egy végső, mindent meghatározó utolsó célhoz, amely meghatározza az összes többit, és az végeredményben a végső céltól függ. Éppen az ilyen értelmezés lehetősége ellen kell hangsúlyozni, hogy a közvetett célok közvetlenre történő lebontása nem jelenti az egyes célok értékelését is. A célok fenti megkülönböztetése kizárólag azok általánossági fokára vonatkozik.

Az úszás elsajátításakor az adott fejlődést, helyzetet figyelembe véve talán kevésbé fontosnak tűnik az a cél, hogy az úszás fejlessze a tanulók edzettségét. Egy adott órának általában nincs is ilyen célja, azon éppen a soron levő részcél megvalósítása az elsődleges. Ez azonban nem jelentheti azt, hogy a tanulók edzettségének fokozása akár csak egy pillanatig is lényegtelen lenne, főleg az oktatás egészét tekintve. Ilyen közelítésben esetleg inkább ezek az utóbbi szempontok fognak előtérbe kerülni, és a szűkebb értelemben vett szakmai szempontoknak (hogy a tanulók milyen szinten sajátították el az úszást) már másodlagos szerep jut. Úgy fogalmazhatnánk, hogy az egyes célok fontossága között abszolút értelemben nem lehet különbséget tenni, pillanatnyi előnyben részesítésük éppen azt szolgálja, hogy az adott közvetlen cél eredményes megvalósítása feltétele a közvetett cél megvalósulásának is. Tehát minden cél egyformán fontos, egyenrangúságuk abban van, hogy csak együttes megvalósulásuk esetén segítenek az ember személyiségének kialakításában.

Éppen ezért úgy feltenni a kérdést, hogy

mi fontosabb: a siklás vagy a kar- és lábtempók tanítása, nyilvánvalóan helytelen lenne, hiszen az úszás elsajátításában egyformán jelentősek. Az úszáshoz hasonlóan nem lehet válaszolni arra a kérdésre sem, hogy az ugrókészség elsajátítása szempontjából az atlétikai ugrások közül melyik fontosabb. Az általános ugrókészség elsajátításában mindegyik ugyanolyan jelentőségű. Közömbös ebből a szempontból, hogy az általános ugrókészséget a magasugrás vagy a hármasugrás segítségével kívánom kialakítani, fejleszteni, hiszen az általános ugrókészséget mindig valamilyen konkrét ugrásfajtával alakíthatom ki. Valószínű, hogy az általános ugrókészség kialakításában és fejlesztésében a különböző atlétikai ugrások az életkortól, előképzettségtől is függnek, ezért a tanterv és a tanmenet már a konkrét ugrásfajtákat jelöli meg mint az oktatás konkrét célját, jóllehet ezek nem mások, mint az általános ugráskészség közvetett céljának közvetlen céljai, megvalósítási lehetőségei. Azt kell mondanunk tehát, hogy a közvetett és közvetlen célok mindig relatívak, csak konkrét helyzetben van értelmük, és ez a megkülönböztetés nem jelenti az egyes célok értékelését is.

Elmélet és gyakorlat kapcsolata

Ezeknek az általános szempontoknak az érvényesítése a gyakorlatban azonban rendkívül nehéz. Az általános cél lebontásában szerepet játszik az ismeretanyag, az addigi gyakorlat, a kialakult szokások, a lebontást végző képzettsége. Fentiek ellenére a lebontás mégsem lehet önkényes. Az egyes lehetőségek közötti választásban szerepet kap (és ez ma mind jelentősebb) a tudományos kutató munka. Az egyes lehetőségek között nem a véletlen és egyéni ízlés vagy az addigi megszokás az egyedüli meghatározó, hanem a tudományosan szervezett kísérlet.

Sajnos, a lebontást a testnevelésben nem segíti eléggé a tudományos munka. Hangsúlyoztuk mát több ízben is, hogy csak elvileg nem lehet állást foglalni abban, hogyan kell a közvetett célokat közvetlen célokká „alakítani". Erre természetesen végleges receptet adni a jövőben sem lehet majd. Azonban a testnevelésben is megkönnyítené a különböző lehetőségek közötti választást a körültekintő tudományos munka.

A magasugrás tantervi, tanmeneti és óravázlat szintű lebontása egyszerűbb lenne, ha kísérleti adatok mutatnák, hogy az általános ugrókészséget adott életkorban és feltételek mellett milyen mértékben fejleszti, milyen a kapcsolata a többi ugrásfajtával. Tudnánk továbbá azt is, hogy az egyes ugrásfajták milyen arányú gyakorlása, és az ugrásfajták milyen színvonalú elsajátítása alakítja, fejleszti a legjobban az általános ugrókészséget. Addig, amíg ilyen nincs, erről vitatkozni, vitázni érdemlegesen nagyon nehéz, hiszen ezekben a vitákban nem bizonyítékok, hanem csak vélemények csapnak össze, és két vélemény közötti választás — mivel nincs megfelelő bizonyíték — csak további kevésbé vagy jobban megalapozott döntés alapján történhet.

A gyakorlatban a testnevelés céljának megvalósításához szükséges különböző szintű részcélok gyakran nem tudatosulnak, sokszor hajlamosak vagyunk azt hinni, hogy az általános célt közvetlenül is megvalósíthatjuk. Bár a gyakorlatban pillanatnyilag elfeledkezhetünk arról, hogy az egyes fokozatok nem kerülhetők ki, és hogy a közvetett célok mindig csak a közvetlen célokon keresztül valósulhatnak meg, a testnevelő tanárnak, különösen ha munkáját hosszabb időszakra kívánja meghatározni, ezekről nem szabad megfeledkeznie.

Nyugalomba vonult

Az Országos Pedagógiai Intézetben, a május 24-én és 25-én megtartott szakfelügyelői értekezleten a kollégák szeretettel búcsúztatták Maróti József Vas megyei szakfelügyelőt, aki 25 évig irányította és szervezte a megye középiskoláinak testnevelési és sportéletét. Szerkesztőségünk is jó erőt, egészséget kíván neki a megérdemelt pihenéshez.

N. Gy.

Pünkösty Huba

Testnevelés — osztályozás nélkül

A harmonikus oktató-nevelő munkának kettős célja van. Az egyik a tanulók szellemi és testi képességeinek a fejlesztése. A másik a tanulók ismereteinek a bővítése. Természetesen a képességek fejlesztése a fontosabb, mert ez biztosítja számukra azt, hogy mind nehezebb anyagot megértsenek, hogy mind könnyebben és gyorsabban tudjanak újabb ismereteket szerezni. A testi képességek fejlesztésével pedig lehetőséget biztosítunk számukra, hogy hosszabb időn keresztül egészségesek lehessenek, s könnyen bírják az élet szellemi és fizikai megterheléseit.

A szellemi képességek fejlesztése és a sokoldalú ismeretszerzés a tanulók számára biztosítva van. Mindazok ugyanis, akik 8 vagy 12 évig iskolába járnak vagy még tovább tanulnak, kisebb vagy nagyobb mértékben, de mind fejleszteni tudják szellemi képességeiket, s a mai élethez szükséges ismereteket, általános műveltséget is megszerzik nagyon kevés kivételtől eltekintve úgy, hogy eredményes munkát tudjanak végezni valamilyen területen a társadalomban. Itt kell megemlíteni azt a nagy segítséget, amit az általános osztályzat eltörlése jelent számukra, mert ez lehetőséget ad arra, hogy egy bizonyos területre, egy tantárgyra, amit jobban szeretnek, az eddiginél sokkal több időt fordíthassanak.

A testi képességek fejlesztése, sajnos, nem eredményes. A tapasztalat bebizonyította, hogy a heti 2—3 testnevelési óra a jelenlegi tantervi követelmények mellett nem elegendő ahhoz, hogy a tanulók testi képességeit fejleszteni lehessen. Bebizonyosodott, hogy a 60-as évek elején a tantervi követelmények lényeges csökkentése milyen káros volt. Azóta ugyanis zuhanásszerűen csökkent a tanulók testi képességeinek a teljesítménye (természetesen kivételt képeznek a rendszeresen sportolók, a tanulók 5—10%-a). Minden eddiginél nagyobb mértékben lehetett és lehet megállapítani, hogy a középiskolák negyedik osztályos tanulói különösen az általános állóképesség tekintetében, de a gyorsaság és a testsúlyukhoz viszonyított erő szempontjából is, az első-második osztályokban elért eredményeikhez milyen sokat romlottak.

Itt kell megemlíteni a TTKI által kezdeményezett, dr. Bakonyi Ferenc által irányított négyéves kísérletet, illetve annak egyik statisztikailag minden kétséget kizáró nagyon fontos eredményét. Megállapítást nyert ugyanis, hogy a 9—10 éves tanulók általános állóképessége sokkal nagyobb, mint a 13—14 éveseké. A 13—14 éveseké ugyancsak sokkal nagyobb, mint a 17—18 éveseké! Úgy egyéni, mint átlagteljesítményben. Ha figyelembe vesszük, hogy mindez a leányokra nagyobb mértékben vonatkozik, akkor fokozott mértékben jelentős az a tény, hogy a katonai szolgálatra bevonuló fiataloknak már 35—40%-a nem alkalmas!

Több évtizedes testnevelő tanári tevékenységem alatt végzett kísérletekről röviden csak annyit szeretnék elmondani, hogy valahányszor egy-egy osztályt a tantervi követelményeknél magasabb követelmények alapján osztályoztam, az osztály átlagteljesítménye mindig lényegesen felülmúlta a többiekét. Mindig sokkal több volt ezekben az osztályokban a versenysportoló, kevesebb volt a hiányzó és a beteg. Akaratilag is magasabb szintre fejlődtek, tanulmányi eredményük is javult. A legfontosabbnak mégis azt tartom, hogy ezek az osztályok lényegesen jobban szerették a testnevelési órákat, mint a többi. Mindezeknek teljesen az ellenkezőjét tapasztaltam, mikor a tantervi követelményeknél kisebb követelmények alapján osztályoztam. Az eltérés annál nagyobb mértékben jelentkezett, minél jobban figyelembe vettem a tanulók kikapcsoló-

KÖRPERERZIEHUNG
Heft 4/1974.

Zoltán Páricska: Vor das Schuljahr 1974/1975 97
Erfahrungen der Lehrplanmodifizierung .. 101
dr. Tamás Nagy: Die Rolle des Spiels in der Körpererziehung (IV.) 103
dr. Alajos Kardos: Psychische Faktoren der Entwicklung des Anspruchs auf Körper-Training 110
János Szabó: Unterricht des Angriffs gegen einfache Deckung des Spielers 114
Istvánné Farkas: Sprechen wir von der leichtgemachten Körpererziehung ... 119
Sándor Nagy: Direktes und indirektes Ziel 123
RUNDSCHAU

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ
№ 4 1974 г.

Зольтан Паричка: К началу нового учебного года 1974/75 97
Опыты модификации школьной программы 100
Д-р Тамаш Надь: Роль игры в обучении физкультуре, часть IV 103
Д-р Алайош Кардош: Психические факторы выработки потребности физкультуры 110
Янош Сабо: Обучение нападению против простого закрытия 114
Иштваннэ Фаркаш: Поговорим об облегчённой физкультуре 119
Шандор Надь: Прямая и косвенная цель 123
ОБЗОР

dást jelentő, játékos szórakozási igényük kielégítését.

Nagyon jól tudjuk, hogy a tanulóknak a kikapcsolódást, a felüdülést jelentő játékra a napi 8 óra körüli szellemi foglalkozás közben menynyire szükségük van és fontos. Erre a teljes heti három óra sem lenne elegendő. A testnevelés „megfelelt" és „dicséretes" értékelése vagy nem osztályozása az eddigi tapasztalatok alapján is azt bizonyítja, hogy a tanulók a testnevelést a sok közül csak egy tantárgyként kezelik. Sok tanulótól ma még ennyit sem várhatunk. A testnevelés pedig ennél sokkal több, mert ettől függ fizikai fejlettségük, egészségük! Nem mindegy tehát, hogy a tanulók valamelyik tantárgyból tanulnak keveset, vagy testi képességeik, tüdő, szív és idegrendszerük fejlesztését hanyagolják el! A tantárgyak közül ha csak eggyel is magas szinten foglalkoznak, a többivel ha keveset is, szellemi képességeiket eredményesen tudják fejleszteni, általános műveltségük megfelelő lehet ahhoz, hogy a társadalomnak hasznos tagjai lehessenek. Látnunk kell tehát, hogy mi az eredménye annak, ha gyerekeinket magukra hagyjuk, ha nem követeljük meg tőlük, hogy olyan intenzíven és annyit mozogjanak, ami feltétlenül szükséges ahhoz, hogy testi képességeik fejlődni tudjanak. Enélkül egészséges fejlődésüket nem lehet biztosítani, egészségüket nem lehet megszilárdítani.

Tudjuk, hogy a fejlődéshez szükséges terhelés egyénenként változik. A mai fiataloknak azonban a megváltozott életkörülmények miatt (amit a civilizációs ártalmak okoznak: urbanizáció, levegőszennyeződés, ultrahangok, az életszínvonal emelkedése, zajártalom, mozgásszegény élet stb.) legalább napi másfél-két órai intenzív mozgásra lenne szükségük, hogy a fejlődő korban tapasztalható mind több fejlődési zavart, rendellenességet és ezek következményeit elkerülhessék.

Nem lenne tehát helyes a testnevelési órákat tovább lazítani, még tovább engedni eltolódni a szórakozási igényük kielégítése irányába. Ha ezt megtennénk, valóban nem lenne mit osztályozni. A tanulók kell hogy kapjanak valamit eredményeikért, munkájukért. Az eddigi jegyek, illetve osztályzatok motiváló hatását csak káros következményekkel lehetne kihagyni! Összefoglalva: a fiatalok egészségéért a felnőtteknek kell vállalni a felelősséget. Ez elsősorban nem tornaterem és sportlétesítmény kérdése, mert ebből sokkal több áll rendelkezésre számunkra, mint 15 évvel ezelőtt. A jelenlegi tantervi követelmények mellett a heti 3 óránál többel sem tudnánk előbbre lépni. Ez elsősorban követelmény kérdése. Olyan követelményé, amely képes megőrizni a tanulók megfelelő mozgásigényét, illetve az erről leszokott tanulóknál újrafejleszteni (a tanulók nagyobb részénél erre van szükség), vagyis amelyek biztosítani tudják a tanulók testi képességeinek kisebb vagy nagyobb, de állandó fejlődését. Csak így juthatunk el oda, hogy a tanulók a testnevelési órákon kívül is tartsák szükségesnek és végezzenek is gyakorlatokat edzettségük, egészségük fejlesztése érdekében. Erre ugyanis mindaddig szükség lesz, míg a mindennapos testnevelést nem lehet bevezetni.

2,40 Ft

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

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

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

Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96 162

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

INDEX 25 824

A testnevelés tanítása

AZ OKTATÁSI
MINISZTÉRIUM
MÓDSZERTANI
FOLYÓIRATA
X. ÉVFOLYAM

1974

5.

Kozák Lajos felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
Dr. Kálmánchey Zoltán
Nyiri János
Raffel Zoltán
Dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc
Varga Sándor
Várady Géza

E számunk munkatársai: dr. Bakonyi Ferenc tudományos osztályvezető, TFKI; *dr. Nagy György* főiskolai docens, OPI; *Farmosi István* tudományos osztályvezető, TFKI; *Fekete Mária* tanárjelölt, Budapest; *dr. Nagy Tamás* főiskolai adjunktus, OPI; *Varga László* tanár, Eger.

TARTALOM

dr. Nagy György: Osztályozás nélküli testnevelési kísérlet az alsó tagozatban ... 129

dr. Nagy Tamás: A játék szerepe a testnevelés tanításában (V.) 133

Farmosi István: A gyorsaság és a gyorserő többváltozós regresszió-elemzése 142

Varga László: A Heves megyei iskolai testnevelés történetéből 146

dr. Bakonyi Ferenc: Az iskolai testnevelésben szereplő sportágak hatása a kar tolóerejének fejlődésére 153

SZEMLE

Megjelenik évente hatszor

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalai u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József nádor tér 1., telefon: 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215—96162 pénzforgalmi jelzőszámára. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban
Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft
74.2437 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

Osztályozás nélküli testnevelési kísérlet az alsó tagozatban

DR. NAGY GYÖRGY

A Művelődésügyi Minisztérium az 1972/73. tanévben 13 osztályban, az 1973/74. tanévben pedig 23 osztályban — kísérleti jelleggel — bevezettette az osztályozás nélküli testnevelést. E kétéves kísérlet eredményéről kívánunk számot adni.

A kísérlet hipotézise

Amennyiben a hagyományos — 1-től 5-ig terjedő — számszerű értékelést az alsó tagozat osztályaiban elhagyjuk testnevelésben, akkor nem a jobb jegyért, hanem sokkal inkább az örömélményért fognak részt venni a tanulók a testnevelési órákon, és — feltehetően — emelkedni fog (legalábbis nem csökken) az aktivitásuk. Ez arra fogja ösztönözni őket, hogy szabad idejükben is többet játsszanak, ami kedvező hatással lesz testi fejlődésükre és tanulási tevékenységükre is. Neurózist okozó túlterhelésük feltehetően csökkenni fog.

A kísérlet résztvevői

Az 1972/73. tanévben

Osztályok	*Kísérleti osztályok száma*	*Kontroll*
1. osztály	6	6
2. osztály	2	2
3. osztály	3	3
4. osztály	2	2
Összesen	13	13
Az 1973/74. tanévben		
1. osztály	7	7
2. osztály	7	7
3. osztály	4	4
4. osztály	5	5
Összesen	23	23

A következő tényezőket kellett figyelembe vennünk:

1. A kísérletben az osztályt tanító pedagógusoknak kellett értékelniök a tanulói teljesítményt és aktivitást. A szubjektivitás — lehetőség szerinti leghatékonyabb — kiküszöbölése érdekében a szöveges beszámolókat mellőztük.
2. A személyes befolyásolást elkerülendő, a két év alatt csupán két alkalommal végeztünk látogatást, azt is csak a kísérlet beindításakor. Többre nem is volt szükség.
3. A lehetőség határán belül azonos módszereket kellett alkalmazniuk mind a kísérleti (osztályozás nélkül tanító), mind pedig a kontroll (osztályozva tanító) osztályok pedagógusainak, hogy csupán ennek az egy tényezőnek a hatását mérhessük le. Ezt a tananyag azonossága mellett az értékelési módszer egyöntetűsége — úgy véljük — biztosította.

Az értékelés módszere

A kísérlet eredményeit egy valamennyi lényeges adatot tartalmazó értékelő lapon rögzítették a kísérleti és a kontroll osztályok pedagógusai. Ennek segítségével a tanulók fejlődését 54 és 18 pont közötti skálán rögzíthették, s a magasabb pontszám a jobb fejlődési szintet mutatta.

Az értékelés alapjául a tantervben szereplő következő mozgásfajták, illetve képességek szolgáltak; járás, futás, ugrás, dobás, játék, ügyesség, cselekvésgyorsaság, erő és kitartóképesség. A kilenc tényezőben elért fejlődésüket 6-tól 2-ig terjedő pontszámmal jelölték a pedagógusok. Ilyen módon, ha például minden szempontból (mozgásfajta és képesség) igen jól fejlődött a tanuló ezt — $9 \times 6 = 54$ ponttal — értékelhették. Ha viszont lassúbb (az átlaghoz viszonyítva elmaradottabb) tendenciát mutatott a tanuló fejlődése az említett kilenc tényezőben, akkor például $9 \times 2 = 18$ ponttal lehetett őt értékelni, amely egyébként a minimumot jelentette. A 36 pontnyi ($54 - 18 = 36$) terjedelem, differenciált értékelést tett lehetővé.

Az egységes értékelés érdekében — amely a kísérlet alapfeltétele volt — a vizsgálandó kilenc tényező skálái a következők voltak:

Járás

(Megfigyelési szempont: a testtartás minősége.)

6 pont: kifogástalan, egyenes testtartás,
5 pont: testtartásában fáradáskor némi hanyagság tapasztalható,
4 pont: időnként figyelmeztetni kell a helyes testtartásra,
3 pont: erős hajlama van a hanyag testtartásra,
2 pont: általában hanyag testtartású.

Futás

(Megfigyelési szempont: a gyorsaság, iramsebességben és az irányváltoztatásban tanúsított ügyesség, továbbá a kitartóképesség.)

6 pont: gyors futó- és fogójáték közben jól tudja változtatni az iramsebességet és az irányt; kitartó,
5 pont: megfelelően gyors futó- és fogójáték közben megfelelően tudja változtatni az iramsebességet és az irányt; kitartóképessége is megfelelő,
4 pont: gyorsaságban, iramsebességben, az irányváltoztatási ügyességben továbbá a kitartóképességben még kissé fejlődnie kell,
3 pont: gyorsaságban, iramsebességben és irányváltoztatási ügyességben a fejlődése lassú tendenciájú, elég hamar fárad,
2 pont: gyorsaságban, iramsebességi és irányváltoztatási ügyességben kissé elmaradt az átlagtól, fáradékony.

Ugrás

(Megfigyelési szempont: a különböző akadályok leküzdésében tanúsított ugrókészség és ügyesség.)

6 pont: bátor és ügyes a különböző ugrófeladatok megoldásában,
5 pont: a különböző akadályokat megfelelő ugrókészséggel képes leküzdeni,
4 pont: ugrókészségben kissé fejlődnie kell,
3 pont: az ugrókészségben tanúsított fejlődése kissé lassú tendenciájú,
2 pont: ugrókészségének fejlődése — az átlaghoz viszonyítva — kissé elmaradt.

Dobás

(Megfigyelési szempont: a labda eldobásában tanúsított ügyesség, továbbá a dobás pontossága.)

6 pont: mind a labda eldobásában és elfogásában, mint pedig a dobás pontosságában ügyes,
5 pont: a labda eldobása és elfogása megfelelő, úgyszintén dobásának pontossága is az,
4 pont: a labda eldobásának és elfogásának készségében, továbbá dobáspontosságban is kissé fejlődnie kell,
3 pont: a labda eldobásában és elfogásában, továbbá a dobáspontosságban fejlődése kissé lassú tendenciájú,
2 pont: a labda eldobásában és elfogásában, továbbá dobásának pontosságában a készsége — az átlaghoz viszonyítva — kissé elmaradt.

Játék

(Megfigyelési szempont: a játékban tanúsított aktivitás.)

6 pont: nagyon aktív,
5 pont: aktív,
4 pont: időnként visszahúzódó,
3 pont: gyakran kell biztatni aktivitásra,
2 pont: csak biztatásra tevékeny.

Ügyesség

(Megfigyelési szempont: cselekvőképességének szintje a játékban, váltóversenyekben és a szabadgyakorlatokban. Gazdaságos erőfelhasználással, a körülményekhez jól alkalmazkodva választja-e meg a különböző feladathelyzetekben cselekvéseit, illetve a szabadgyakorlatokat jó ritmusban képes-e végezni.)

6 pont: mindig gazdaságos erőfelhasználással, a helyzethez jól alkalmazkodva cselekszik és igen jó a ritmuskészsége,

5 pont: általában gazdaságos erőfelhasználással és a helyzethez alkalmazkodva cselekszik; ritmuskészsége jó,

4 pont: a megfigyelt tényezőkben megfelelő,

3 pont: a megfigyelt tényezőkben fejlődése kissé lassú tendenciájú,

2 pont: a megfigyelt tényezőkben fejlődése az átlaghoz viszonyítva kissé elmaradt.

Cselekvésgyorsaság

(Megfigyelési szempont: a játékokban tanúsított cselekvési gyorsaságának foka és biztonsága.)

6 pont: mindig gyorsan és biztosan cselekszik,

5 pont: általában gyorsan és biztosan cselekszik,

4 pont: cselekvésgyorsasága és annak biztonsága megfelelő,

3 pont: cselekvési gyorsaságának és biztonságának fejlődési tendenciája kissé lassú,

2 pont: az átlaghoz viszonyítva, cselekvésgyorsaságának és biztonságának fejlődési színvonala kissé elmaradt.

Erő

(Megfigyelési szempont: a testsúly leküzdésének képessége a tantervi anyagban szereplő függés- és támaszhelyzetekben.)

6 pont: testsúlyát függés- és támaszhelyzetben könnyedén elbírja,

5 pont: függésben és támaszban testsúlyát képes leküzdeni,

4 pont: a nagyobb erőkifejtést kívánó függés- és támaszhelyzetekben csak nehezen tudja testsúlyát leküzdeni,

3 pont: erőfejlődési tendenciája kissé lassú, mert a nehezebb függés- és támaszhelyzetekben nem képes arra, hogy testsúlyát leküzdje,

2 pont: az átlaghoz viszonyítva erőfejlődése kissé elmaradt, mert a közepesen nehéz függés- és támaszhelyzetekben még nem képes saját testsúlyának leküzdésére.

Kitartóképesség

(Megfigyelési szempont: a testnevelési foglalkozásokon tanúsított munkabírásának színvonala.)

6 pont: a terhelést jól bírja, nem látszik rajta fáradtság,

5 pont: a terhelést jól bírja, általában nem fáradékony,

4 pont: a terhelést megfelelően bírja, kissé fáradékony,

3 pont: kisebb pihenők közbeiktatásával bírja csak az órák terhelését,

2 pont: az órák terhelését az átlagosnál kevésbé bírja, fáradékony.

Ismételten hangsúlyozzuk, hogy mind a kísérleti, mind pedig a kontroll osztályokban a jelenleg érvényben levő Tanterv és Utasítás alapján tanítottak a pedagógusok. Ez biztosította a kísérlet számára az értékelés objektivitását.

Eredmények

Tekintettel arra, hogy a pedagógusok számszerűen értékelték tanulóik teljesítményét és aktivitását, módunk nyílt a kísérleti és kontroll csoportok objektív összehasonlítására. Ezt kétféle szempontból végeztük el:

a) Mind a kísérleti, mind pedig a kontroll osztályok összpontszámait átlagoltuk s a kapott átlagokat egymáshoz viszonyítottuk.

b) Az értékelt kilenc tényező (mozgásfajták, illetve képességek) pontszámaiból szintén átlagokat számítottunk és ennek alapján rangsoroltuk az értékelt faktorokat. (Minél kisebb a rangszám, annál jobb helyet foglal el az értékelt tényező a rangsorban.) A rangsorokat szintén összehasonlítottuk a kísérleti és kontroll osztályoknál.

1972/73. tanév, május hónap

Osztályok	N		Kísérleti	Kontroll	Különbség
	Kísérleti	Kontroll	összpontszám átlagai		
1.	6	6	42,4	41	1,4
2.	2	2	48,5	43,9	4,6
3.	3	3	44,6	42,7	1,9
4.	2	2	46,5	42,5	4

1973/74. tanév, szeptember hónap

Osztályok	N		Kísérleti	Kontroll	Különbség
	Kísérleti	Kontroll	összpontszám átlagai		
1.	7	7	41,1	39,4	1,7
2.	7	7	42,7	41	1,7
3.	4	4	43,1	36,2	6,9
4.	5	5	41,9	40,3	1,6

December hónap

Osztályok	N		Kísérleti	Kontroll	Különbség
	Kísérleti	Kontroll	összpontszám átlagai		
1.	7	7	41	40,9	0,1
2.	7	7	40,8	41,4	—0,6
3.	4	4	42	37,3	4,7
4.	5	5	40,6	39,3	1,3
Május hónap					
1.	7	7	43,4	43,9	—0,5
2.	7	7	43,3	43,1	0,2
3.	4	4	45	39	6
4.	5	5	41,7	40,9	0,8

Az 1—4. osztályok összesített eredményei alapján, az értékelt kilenc faktorban megállapított rangszámok:

1972/73. tanév

	Járás	Futás	Ugrás	Dobás	Játék	Ügyesség	Csel. gyors.	Erő	Kitartóképesség
Kísérleti	2	3	4	6—7	1	6—7	8	9	5
Kontroll	2	4	3	5	1	6	8—9	7	8—9
1973/74. tanév. Szeptember									
Kísérleti	2	3	6	8	1	5	9	7	4
Kontroll	4	2—3	5—6	7—9	1	5—6	7—9	2—3	7—9
December									
Kísérleti	2	3	6	7—8	1	4—5	9	7—8	4—5
Kontroll	2	3	6—7	8—9	1	4	8—9	5	6—7
Május									
Kísérleti	2	3	5	9	1	6	8	7	4
Kontroll	2	3	6—7	9	1	6—7	8	4	5

Következtetések

1. A kísérleti és kontroll osztályok pedagógusai a Tanterv és Utasítás alapján tanították a testnevelést s a megadott megfigyelési szempontok szerint értékelték tanítványaik teljesítményeit és aktivitásukat a kilenc faktorban. Ez lehetővé tette, hogy a két csoport csupán egyetlen tényezőben — osztályozás, illetve az osztályozás hiánya — különbözzék egymástól, így a hipotézis bizonyítása lehetővé vált.
2. Az összpontszám átlagaiban kifejezett teljesítményszint mind a kísérleti, mind pedig a kontroll csoportoknál azonosnak mondható, tehát az osztályozás nélkül

tanuló gyerekek fejlődése semmiben sem maradt el az osztályozott gyerekekétől. (Az 1973/74. tanévben a 3. osztályok esetében a kísérleti csoportok javára mutatkozó nagyobb pontkülönbség oka egyrészt az osztályok alacsonyabb számában, másrészt pedig abban keresendő, hogy a kontroll csoport egy pedagógusa kb. 8—10 ponttal kevesebbre értékelte osztálya teljesítményét feltehetőleg a Tanterv és Utasítás egyéni értelmezése miatt. Az eltérés azonban így sem jelentős.)

3. A kilenc értékelt tényező összpontszámainak rangsora nagyfokú hasonlóságot mutat, s ez arra vall, hogy a pedagógusokat a megfigyelési szempontok jól orientálták. Kísérletünk egyik lényeges eredményének tekintjük, hogy a *játék* szignifikánsan az első helyre került a rangsorban mindkét csoportnál. A tanulók aktivitása tehát (a játékban ugyanis ezt mértük) az osztályozás megszűntével sem csökkent.

Az előbbi megállapítást a következő — a négy értékelést összesítő — kimutatás is igazolja:

Az értékelt 9 faktor	*Kísérleti osztályok rangsora*	*Kontroll rangsora*	*Különbség*
Járás	2	2	0
Futás	3	3	0
Ugrás	5	5	0
Dobás	8	8	0
JÁTÉK	1	1	0
Ügyesség	6	6	0
Cselekvésgyorsaság	9	9	0
Kitartóképesség	4	7	3
Erő	7	4	3

Összefoglalás

Az osztályozás nélküli testnevelés-tanítás az alsó tagozatban — jelen kísérleti eredmények alapján — nem okozott hátrányt sem a tanulók fejlődését kifejező teljesítményszintben, sem pedig aktivitásukban. Úgy tűnik, hogy az érvényben levő Tanterv és Utasítás alapján tanítva a testnevelést, az osztályozás nem szükségképpen feltétele az eredményes oktató-nevelő munkának.

A játék szerepe a testnevelés tanításában (V.)

DR. NAGY TAMÁS

Játék és tanulás

Sorozatunk I. részében elemeztük a játékok jellemző jegyeit és foglalkoztunk a játéktevékenység fejlődésével. A II—IV. részben a játékok jelentőségét vizsgáltuk a különböző időszakok testnevelési tanterveiben, illetve a jelenlegi Tanterv játékanyagának értelmezését körvonalaztuk.

Jogosan merül fel a kérdés, *miért emeltük ki a testnevelés sokrétű mozgásanyagából éppen a játékokat?* Miért tulajdonítunk olyan nagy jelentőséget a játéktevékenységnek a tanítás-tanulás folyamatában?

Erre kívánunk választ adni a mozgásos cselekvéstanulás és a játéktevékenység kapcsolatának bemutatásával, elemzésével. Azt szeretnénk bizonyítani — természetesen a teljesség igénye nélkül —, hogy a mozgások, mozgásos cselekvések elsajátításában a játék döntő szerepet kell kapjon, mert megkülönböztetett helyet foglal el a tanulásban, mint ismeretelsajátítási folyamatban.

Szándékosan hangsúlyoztuk az „ismeretelsajátítási folyamat" kifejezést. Ugyanis a tanítás (nevelés, oktatás) és a tanulás kérdései közül egy kiemelt komponenssel, a *mozgásos cselekvés-tanulás folyamatával kívánunk foglalkozni.* Az „oktatásban levő rendszer" egyik alrendszerét, a tanulót emeljük ki, s tekintjük az ismeretelsajátítási folyamat középpontjának.

Azt is hangsúlyozni szeretnénk, hogy az információs szempontú vizsgálattal nem mellőzzük a pszichikumot, a fiziológiai

hatásokat és a pedagógia törvényszerűségeit. Nem mondunk le a *komplex szemléletmódról*, a mozgásokat és azok elsajátítását összetetten megközelítő értelmezésről.

A rendelkezésünkre álló terjedelem nem teszi lehetővé, hogy a mozgásos cselekvéstanulás teljes áttekintését, valamennyi kérdésének elemzését vizsgálat tárgyává tegyük. A játéktevékenység és a tanulás kapcsolatának bizonyítására csupán azokat emeljük ki, melyek a téma szempontjából fontosak, melyek a felvetett kérdések megválaszolása szempontjából nélkülözhetetlenek.

*

Induljunk ki Lenin zseniálisan megfogalmazott ismeretelméleti modelljéből: Az eleven szemlélettől az elvont gondolkozáshoz és ettől a gyakorlathoz — ez az igazság megismerésének, az objektív realitás megismerésének dialektikus útja.

Mit jelent ez a megismerési képlet számunkra? Hogyan értelmezhetjük ezt a tanulás folyamatában?

Az *eleven szemlélet* azt jelenti, hogy a nagy mennyiségű információból azt vonjuk ki, és halmozzuk fel, amelyeknek tartalmi tulajdonságai és sajátságai a tanulás szempontjából lényegesek, fontosak. Ebből az is következik, hogy az eleven szemlélet nem szemlélődés, hanem tevékeny folyamat, az ismeretelsajátítás kezdeti, de már aktív szakasza. Itt jegyezzük meg, hogy szovjet pszichológusok és pedagógusok megállapítása szerint az információ forrása döntő jelentőségű az információ feldolgozásában.

Az *elvont gondolkozás* szakasza lényegében együtt jár az információ elsajátításával, amely specifikusan emberi tevékenység. Ez a tevékenység azt jelenti, hogy a tanuló személy értelmezi, rendezi, emlékezetébe vési stb ..., azaz a már meglevő információs struktúrába illeszti az észlelt információt. Itt a gondolkozási műveletek közül az analitikus és szintetikus tevékenységek kerülnek előtérbe.

A *gyakorlat* szakaszában dől el, hogy igazak-e a szemlélő és absztraháló tevékenység termékei. Ez a gyakorlatra való áttérés — mely nemcsak az elvont gondolkozást, hanem az eleven szemléletet is követheti — a megismerés eszköze is, mert új információk kivonását is lehetővé, sőt szükségszerűvé teszi.

A lenini megismerés ilyen rövid, egyszerűsített magyarázata természetesen hiányos. Nem is kívántunk a „tudományok tudományában" elmélyülni, filozófiai és ismeretelméleti magyarázatba bocsátkozni. [Ez utóbbit bővebben írta meg V. P. Beszpalkó (1).] Csupán olyan részeit, gondolatait szerettük volna kiemelni, melyekre a későbbiekben pedagógiai (didaktikai) szempontból hivatkozhatunk.

*

Gondolatmenetünk másik kiinduló tétele az a felfogás, mely az emberi szervezetet — mint kibernetikai rendszert — dinamikus önszabályozó rendszerként értelmezi, mely önmagát optimalizálja. Tehát az oktatásban a tanuló nemcsak irányított rendszer, hanem saját aktivitással rendelkező önszabályozó rendszer is.

G. Klauss (2) mutat rá arra, hogy az eredményes tanuláshoz ezért szükséges:
— a teljesítményről kapott minél pontosabb információ,
— a javítás (korrekció) szempontjából fontos információ kiválasztása.

Ez a két feltétel a tanulás szempontjából döntő jelentőségű. Akkor is, ha ez a tanulás irányított, vezérelt folyamat, és abban az esetben is, ha önálló, „autodidakta" tanulásról beszélünk.

Visszacsatolás nélkül tanulás nem lehetséges. A „feed back" minden automatikus szabályozás nélkülözhetetlen mechanizmusa. A siker megerősíti a műveleteket, a sikertelenség szelektálja a helytelen működést. A visszajelzés által válik lehetővé a hibák kijavítása, az ismételt végrehajtással azok elkerülése. A gyakorlással tehát az a végrehajtási forma rögződik, mely az eredményesség szempontjából a legoptimálisabb.

A visszacsatolás lényegét tekintve nem új törvény a pedagógiában. A siker szabá-

lyozó hatását a tanuláslélektani kísérletek már régebben felismerték, sőt a visszacsatolást a feltételes reflexes tanulásnál is megfigyelhetjük. Teljesen tudatossá és kiemeltté azonban a kibernetika tette.

Ahhoz, hogy egy labdát a földről felvehessünk, nemcsak az érte nyúló kéz és a lehajló törzs helyzetéről kell visszajelentésnek érkeznie, hanem a megfogás, labdafelvétel tényéről is. Vagyis *pontos visszajelzést kell kapjunk a teljesítményről:* sikerült-e vagy sem? Ez utóbbi esetben ugyanis újból próbálkozunk, mindaddig, míg mozdulataink végrehajtása eredménnyel jár. A „rendezetlen" mozgások egész sorát próbáljuk ki (pl. a kisgyermek), míg egyesek beválnak, s az eredményesnek bizonyult mozgásokat, mozdulatokat rögzítjük emlékezetünkben, elraktározzuk mozgástapasztalataink rendszerébe.

*

A tanulásra vonatkozó *pszichológiai* és *pedagógiai* értelmezések közül *J. Piaget*, illetve *J. S. Bruner* álláspontját fogadjuk el.

Piaget műveleti lélektana bizonyos mértékig sajátos értelmezését adja a tanulás folyamatának. Szerinte a tanulás részben a külső világnak a már kialakult asszimilációs szkémákban való megragadása, részben ezek állandó átalakítása a külső körülmények hatására (akkomodáció). Piaget felfogása közel áll az operációs tanuláselméletekhez: *A tanulás értelmi műveletek útján történik.* Ő azonban a műveletvégzést nemcsak külső műveletekben látja, hanem fokozosan *belsővé vált (interiorizált) belső, értelmi műveletekben.* A külső, cselekvéses műveletek belső, értelmi műveletté válása az emberi tanulás értelmezésében döntő jelentőségű (3).

Bruner álláspontja, hogy a tanulás folyamatában három, csaknem egyidejű komponens különböztethető meg:

1. új információ szerzése (a korábbi ismeretekkel történő összevetés);
2. transzformáció (az ismeretek átalakítása új feladatok megoldására);
3. kiértékelés (az információfeldolgozás adekvát-e a feladattal).

Ez a felfogás egyben annak is kifejezője, hogy az elsajátításban nem csupán az alapelvek felfogásáról van szó, hanem azok hasonlóságait, kapcsolatait is meg kell ismerni. A megértés szempontjából a „gyakorlat transzfere" a legmegfelelőbb: „Valamit úgy fogni fel, mint egy általánosabb jelenség speciális esetét — ez ugyanis a lényege egy alapelv vagy egy struktúra megértésének —, annyit jelent, mint megtanulni nem csupán a speciális eseteket, hanem a megértésnek egy olyan modelljét is, amely a hasonló esetek megértését általánosan is lehetővé teszi" (4).

A tanulás folyamatának bruneri értelmezése a *struktúra* felismerésében, annak fontosságában ragadható meg. „A struktúra felismerése annak a felismerése, hogy a dolgok milyen rokonságban vannak egymással." Ez azt jelenti, hogy a tanuló arra kell rájöjjön, hogy valamely „elemművelet" a már ismerteknek valamilyen variánsa. (Ehhez természetesen nem szükséges, hogy a tanuló ismerje is ezeknek a műveleteknek a neveit!)

Erre talán nem is szükséges külön példát említenünk, hiszen a jelenleg érvényben levő tanterv követelményrendszere ilyen tanításra ösztönöz, illetve kötelez. Ezt fejezi ki pl. az általános iskola 8. osztályának atlétikai követelménye is: „Ismerjék a tanulók az ugrásfeladatokban a magasságnyerés elvét, és igyekezzenek érvényesítésére, elsősorban a magasugrás légmunkájában, illetve a távolugrásban a talajérés késleltetésében; váljon kifejezetté az ugrástechnikájukban, és javuljon ugrástechnikájuk gazdaságossága és ezzel egyéni teljesítményük" (5).

A tantervi idézettel már át is tértünk a mozgások, mozgásos cselekvések elsajátításának problematikájára.

Mozgás — cselekvés

Az emberi mozgást több tudományág is elemzi, kutatja, természetesen mindegyik sajátos szemszögből. A biomechanika, a fiziológia, a pszichológia mind-mind egy tulajdonságát emeli ki, egy-egy tulajdon-

ságát hangsúlyozza. A *biomechanika* a sportmozgásokat a mérhetőség oldaláról igyekszik megragadni, a mozgások során végbemenő fizikai törvények megvalósulását, módosulását kutatja. A *fiziológia* a szervezetben lezajló és létrejövő, a mozgások által kiváltott élettani változások, tényezők mennyiségi és minőségi meghatározását végzi. A *pszichológia* sajátos szempontja az, hogy feltárja, mely pszichofiziológiai, pszichikus tényezők és hogyan vesznek részt a mozgás szabályozásában.

Mindezek a szempontok — melyek közül csupán kiemeltük a legismertebbeket és legjelentősebbeket — hozzájárulnak magának a sportmozgásnak jobb megismeréséhez, tudományos szintű elemzéséhez. Viszont a mozgások helyes (célszerű) vagy helytelen (gazdaságtalan) végrehajtásának, kivitelezésének és alkalmazásának mechanikai, fiziológiai, pszichológiai stb. okai egyaránt lehetnek. Egyesítenünk kell valamennyit, hogy egy sajátos, általánosan jellemző szempontot kapjunk!

Testnevelési szempontból az emberi mozgást összetett, komplex tevékenységként értelmezzük, és valamennyi szempontot lényegében egyenrangúnak tekintünk. Pontosabban fogalmazva a *testnevelés-tantárgyi szemléletmóddal* egyesítjük a pedagógiai, biomechanikai, fiziológiai és pszichológiai szempontokat. Ezért a továbbiakban, amint ezt már korábban is tettük, *mozgásos cselekvésekről* beszélünk, mely kifejezi a mozgás végrehajtásában az érzelmi, értelmi, akarati tulajdonságok szerepét is, de egyben hangsúlyozza a tudatosságot, az ideg-izom koordinációt, a szellemi és fizikai képességek összhangját is.

A komplex rendszer tartalma a testnevelésben a környezet, a személyiség és a tevékenység három tényezős rendszere. Ennek a rendszernek a középpontjában a személyiség áll, a tanulás szempontjából a tanuló személyisége. De rögtön hozzá kell tennünk a környezet személyiségformáló, pedagógiai szempontból döntő jelentőségű hatását és a képességek fejlődése (fejlesztése) szempontjából nélkülözhetetlen tevékenység-formák jelentőségét és szükségességét.

Röviden ezt úgy is megfogalmazhatjuk, hogy *a testneveléssel* — megfelelő tevékenységek gyakorlásával és a környezeti hatás segítségével — *személyiséget formálunk.*

Motoros cselekvéstanulás

A tanulás problémája a sport és testnevelés területén rendkívül bonyolult, maga a folyamat összetett tevékenység. A mozgások (mozgásos cselekvések) elsajátításának számos kérdése a tudományos kutatás szempontjából is még tisztázatlan. Amit ma megállapíthatunk: *A tanulás a sportban nem csupán az ismeretek elsajátítása és alkalmazása, hanem a mozgásos cselekvések megtanulása, illetve végrehajtása* (6).

Testnevelési, de sportági szempontból sem elegendő pl. a kosárlabda pályán az a tudás, mely csak a dobások egy-egy ismeret szintjén történő végrehajtásáig jut el: csak azt tudni, hogyan kell nagyot dobni (pl. egykezes belső dobás). A tanulás még az alkalmazás szintjén sem fejeződhet be: a játékos tud kislabdával is, kosárlabdával is nagyot dobni. Még az a tudás is kevés, mely kikövetkezteti a leghelyesebb megoldást, csupán annak megvalósítása marad el (pl. a játékos látja a védőtől elszakadó társát, de nem tudja megfelelő módon és időben átadni neki a labdát). Az úgynevezett alkotó felhasználás a végcél: ismeretlen játékhelyzetben is megtalálja a legjobb megoldást, a „helyszínen" alkalmazkodjon az adott helyzethez (pl. a gyors indítás lehetőségét használja ki, azaz minden esetben valósítsa is meg, ha arra lehetőség nyílik).

A tanulás célja tehát a kosárlabdajáték dobásai esetében annak az elérése, hogy a tanítvány ismerje meg a dobásoknak különböző szempontú struktúráit, elsősorban azok időzítésével kapcsolatos általános elveket, összefüggéseket. Alakuljanak ki azok a modellek, melyek a kosárlabdában előforduló valamennyi játékhelyzet megoldását lehetővé teszik.

A fenti példa is igazolja, de általában megállapítható, hogy a mozgásos cselekvéstanulás folyamatában *kiemelkedő jelentőséget kap a mozgásszerkezet.* A mozgásos folyamatokkal kapcsolatban használt mozgásszerkezet fogalma a mozgásnak térbeli, időbeli és dinamikai jegyeit foglalja magában (7).

Az említett jellemzőkkel talán nem szükséges részletesebben foglalkoznunk, hiszen közismert, hogy ezek egyetlen funkcionális egységet alkotnak. Ez azt jelenti, hogy a mozgásszerkezet rugalmas mozgásegész, amelyben az egyes tagolható — didaktikai szempontból elkülöníthető részek — kölcsönösen hatnak egymásra.

A *mozgások elsajátítása* — mint ez a már felsorolt példákból, és a gyakorlati tapasztalatokból is következik — nem egyszerű kérdés, bármennyire is annak tűnhet egy külső szemlélő számára. Pontosabban, az a tanulási folyamat, mely a testnevelési órán zajlik, nehezen hasonlítható össze más ismeretek (tantárgyak) tanulási folyamatával.

Az *edzésen* a sportoló — akár technikát, akár taktikát igyekszik elsajátítani — mindenképpen mozgásokat, mozgásos cselekvésformákat tanul. Általában a végrehajtást új vagy ismeretlen mozgás esetében megelőzi a „tájékozódás": szóbeli közlés, magyarázat meghallgatása; esetleges bemutatás megtekintése; kérdések stb. Ezt szinte azonnal követi a többszöri ismétlés, a begyakorlás. Úgy látszik, mintha a sportoló a gyakorlás (edzés) során nem tanulna újat, csak a megelőző, s a már meglevő ismereteit ismételgetné.

Egy bizonyos szint elérése után (pl. élsportolók esetében), és meghatározott mozgások, mozdulatok esetében (pl. a szer fogása, egy adott ritmus stabilizálása stb.) a tanulás célja valóban a már ismert és elsajátított mozgások csiszolása, finomítása.

A *testnevelési órán* azonban az edzéstől eltérő mozgástanulás folyik. A különbséget a tantárgyjelleg, a célkitűzések különbözősége nyilvánvalóvá teszi, még abban az esetben is, ha azonos mozgás elsajátításáról van szó. Nem célunk most a két foglalkoztatási forma összehasonlítása, ezért csupán egy példán keresztül mutatjuk be a mozgástanulásra kiható, alapvető eltéréseket:

Az atlétika mozgásanyagából a testnevelési órán tanítjuk a *gyorsfutást* az életkornak megfelelően különböző távokon. A modern edzésrendszerek és edzésmódszerek a vágtafutók részére a minél gyorsabb futás kialakítására számtalan gyakorlatot alakítottak ki. Valamennyi gyakorlattal a versenyzők arra készülnek, hogy a szabályok által meghatározott, *lényegében stabil körülmények* között — a versenyen — futógyorsaságban múlják felül ellenfeleiket.

A testnevelési órán tanított gyorsfutás gyakorlatai nemcsak azért különböznek ettől, mert gyerekekről van szó vagy mert nagyobb a létszám stb. Az alapvető eltérés abból fakad, hogy ezekkel a gyakorlatokkal *változó helyzetek* megoldására készítünk fel. Azt kívánjuk elérni, hogy a tanuló a labdarúgópályán is gyors legyen, a szekrényugrás közben is használja fel futógyorsaságát stb.

Természetesen a példával nem azt kívántuk bizonyítani, hogy az edzésen és a testnevelési órán folyó tanulási folyamatoknak nincsenek közös, vagy hasonló vonásai. Sőt, az alábbiakban éppen arra szeretnénk rámutatni, hogy a mozgásos ismeretelsajátítás folyamatában milyen általános törvényszerűségeket kell figyelembe vegyünk, függetlenül attól, hogy milyen tanulási formában valósul az meg.

„A mozgásos cselekvéstanulás a sporttevékenységet szabályozó tudatos és nem tudatos mozzanatok sajátosan bonyolult dialektikája célszerű irányításának problémájává vált." — állapítja meg találóan és rendkívüli lényeglátással Rókusfalvi (8).

Ez alapján, de a már említett gondolatok alapján is a tanulás szempontjából két alapforma megkülönböztetése válik lehetővé:

Gyakorlathelyzetben történő tanulás

Abban az esetben, ha a mozgás (mozgássor, mozdulat) végrehajtási módja előre meghatározott, többszöri ismétlésével mintegy mechanikusan történik meg annak elsajátítása, gyakorlathelyzetben történő tanulásról beszélünk. Ez alatt lényegében a *kondicionálás* (feltételessé tevés), illetve az *asszociálás* (kapcsolódás) kialakítását értjük. Azt a folyamatot, melyben feltételes reflexeket, illetve inger—reakció kapcsolatokat építünk ki.

A tanulás szempontjából tehát S→R, és S→R→M folyamata játszódik le, s ezzel kiszorul a tudat, mint a pszichikus folyamatok alapvető jellemzője. Eredménye az „automatizáció", az a végrehajtás, amely minden esetben bekövetkezik, ha az adott inger a szervezetet éri. A sok gyakorlással kiépül egy olyan „idegi-út", egy olyan „bevésés", amelyet nem lehet, vagy legalábbis nagyon nehezen lehet megváltoztatni.

Nem szabad azt gondolnunk, hogy a mozgások elsajátítása során a tanulót ért ingerek minden esetben ugyanazok. Hiszen bármilyen mozgás, vagy mozdulat bevéséséről van is szó, a szervezetet ért ingerek mindig változnak. A szituáció ingereihez kapcsolódó *sztereotíp válasz* úgy alakul ki, hogy fokozatosan kiesnek a csak alkalomszerűen jelentkező ingerekre adandó válaszok, és a tanuló egy sztereotíp választ épít ki azokra az ingerekre, amelyek ismétlődő tendenciát mutatnak.

A gyakorlathelyzetben történő tanulással tehát a „nem tudatos mozzanatokat" alakítjuk ki.

Feladatmegoldó helyzetben történő tanulás

Abban az esetben, ha a mozgás (mozgássor, mozdulat) végrehajtási módját előre nem határozzuk meg — legfeljebb annak formáit körülhatároljuk — „csak" a cselekvési feladatokat jelöljük meg, feladatmegoldó helyzetben történő tanulásról beszélünk. Már az elnevezés is jelöli a tanulásban a tudatosságot, azt a „tudatos mozzanatot", amely a végrehajtás során — és így a tanulás folyamatában is — meghatározó szerepet játszik. Ebben a tanulási formában az kap hangsúlyt, ami az inger és válasz között az embernél lejátszódik: az észlelés és a cselekvés közé épülve feltételes kapcsolatok végtelen sora (asszociációs rendszerek) jön létre, amelyben különböző műveletek útján kialakul a tények és általános törvények (elvek) rendszere.

Ezen a szinten a tanulás már belátáson, megértésen alapszik. Megjelenik a tudatos cél, a tudatos szabályokra épülő mozgástanulás, a gondolkodási műveletekkel (fejben) végzett problémamegoldás. Sz. L. *Rubinstein*, aki a tanulás lényegét a problémamegoldásban látja, A. N. *Leontyevre* és munkatársaira hivatkozva a következőket állapítja meg: „... ha a mozgás elé állított feladat megváltozása a mozgás mechanizmusainak és lehetőségeinek megváltozását vonja maga után, az elsajátítandó mozgásnak különféle feladatokba való beiktatása a *tanulás* nagy jelentőségű *módszerévé*, vagy legalábbis *általános elvévé* válhat" (9).

*

A testnevelési és sportmozgások kezdeti szakaszán — az első alapforma jelentőségének és fontosságának hangsúlyozása mellett — a feladatmegoldásnak tulajdonítunk nagyobb szerepet. Korántsem becsüljük le ezzel a gyakorlatokat, csupán másodlagos jelentőséget juttatunk azoknak a tanulás folyamatának első szakaszaiban. A feladathelyzetben történő tanulás során ugyanis fennáll az a veszély, hogy az említett, szükségszerűen létrejövő asszociáció hibás, pontosabban a *csak* így kialakuló feltételes kapcsolatok a mozgáskivitelezés szintjén (technika) célszerűtlennek, magasabb szintű feladatmegoldásokban alkalmatlannak bizonyulnak.

A röviden bemutatott — a testnevelési órán lezajló — két tanulási alapforma tehát nem zárja ki egymást, hanem *kiegészíti* egyik a másikat. Azt, hogy mikor melyik kerül előtérbe, elsősorban az elsajátítás szintje és az információ (inger) jellege szabja meg.

Az előbbire már utaltunk az élsportolók edzésmunkájában megfigyelhető tanulási forma bemutatásával. Az utóbbira vonatkozóan két példán keresztül mutatjuk be az ismeretelsajátítás különbözőségét:

Elméletileg az lesz a legjobb *súlylökő*, akinek mechanikailag legjobb a stílusa, aki a legnagyobb erőt tudja a lökéskor kifejteni, és aki technikáját minden körülmények között jól végre tudja hajtani. Így azok lesznek a legeredményesebbek, akik képesek figyelmen kívül hagyni a külső környezetből jövő jelzéseket. A tanuló ezért először is arra fordítja idejét, hogy egy olyan mozgásmintát alakítson ki, mely a lehető legközelebb áll az ő számára elméletileg legmegfelelőbbhöz, majd utána gyakorolja ezt a mintát, hogy az készségévé váljon. Ezt követően minden javulás az illető erejének növelésén és az alkalmazott erőkifejtése növelésén keresztül történik, illetve történhet (10).

Ha *kézilabdában* egy játékos jó mozgásmintákkal (technika) rendelkezik, de nem képes a megfelelő cselekvést a megfelelő időben végrehajtani, akkor annak a játéka nem lesz kielégítő. Szükséges, hogy a tanuló nagyobb figyelmet fordítson a helyzetek megértésére, és a különböző helyzetekben jelentkező feladatok megoldására.

A súlylökés mozgástulajdonságainak (fizikai képességek) és technikájának kialakításában, fejlesztésében tehát a gyakorlathelyzetben történő tanulás dominál, míg a labdajátékok ismereteinek elsajátítása nem épülhet csak a gyakorlathelyzetekre, hanem elsősorban feladatmegoldásokban történő tanulást teszik szükségessé.

A példákhoz azt is hozzá kell tennünk — amire korábban már utaltunk —, hogy a testnevelési órán folyó súlylökés és labdajátéktanulás nem jut el a sportági értelemben vett magas szintre. Ezért a súlylökésnél említett gyakorlási jelleg az iskolai testnevelésben nem kap olyan jelentőséget, mint az edzéseken. A mozgástulajdonságok fejlesztése viszont mindkét sportági anyag vonatkozásában hangsúlyozott.

A tanulási folyamat modellje

Hogyan állíthatjuk össze az elmondottak figyelembevételével azt a *tanulási modellt*, mely általában kifejezője az ismeretelsajátítás folyamatának? (Az elsajátítás fogalma alatt azt a megismerési folyamatot értjük, amelyet a *tanuló* bonyolít le, s melynek következtében *tudatosan* magáévá teszi az őt érő információk bizonyos rendszerét. Az elsajátítási folyamat tehát objektív tartalommal bír [információ], ezért modellálható.)

Ha információs szempontból vizsgáljuk az elsajátítási folyamatot, akkor csak az információ feldolgozásának és átalakításának mennyiségi és minőségi jellemzőivel foglalkozunk. Ebben az esetben azonban a szabályozás szempontjából a folyamat optimalizálására is ki kellene térnünk. Erre kísérleti adatok és kutatási eredmények hiányában nem vállalkozhatunk. Ezért csak az elsajátítás minőségi változásait elemezzük, s lényegében egy egyszerű tanulási folyamat-modellt állítunk fel (lásd a 140. oldalon levő ábrát).

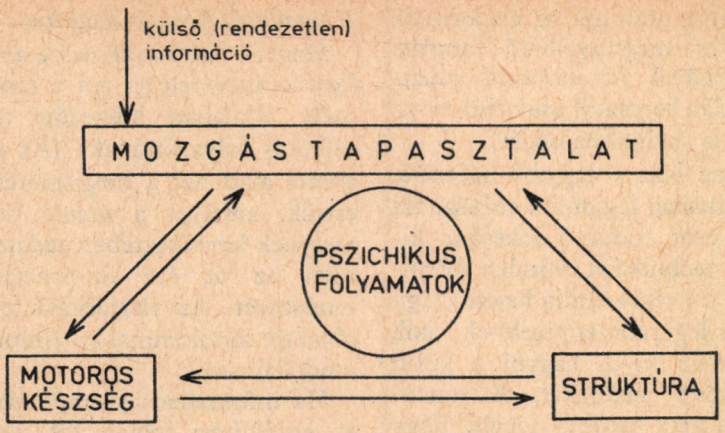
Az ábra olyan körkörös nyitott rendszert ábrázol, melynek középpontjában a pszichikus folyamatok állnak, s melyben az információáramlás, illetve az ismeretelsajátítás útja kétirányú.

Az ábrán szereplő minőségi jellemzők:

Mozgástapasztalat

Az információ felvétele a rendszer (tanuló) szempontjából minden esetben a mozgástapasztalaton keresztül történik. Az új információ vagy ellentétben áll a korábbi ismeretekkel, vagy pedig azok helyébe lép. Azonban a legegyszerűbb esetekben is a korábbi ismeretek differenciálódását jelenti.

A mozgástapasztalat tehát magába foglalja a megelőző tapasztalatokat és a tanulás során szerzett ismereteket is. Így az egész folyamat kiinduló pontja és annak magasabb szintű eredménye. Mennyiségi gyarapodása és minőségi javulása (differenciáltsági szintje) a tanulás eredményességének mutatója.



Motoros készség

A mozgástulajdonságok (fizikai képességek) szintjén elsajátított mozgásforma, mely lehet természetes mozgás is, de lehet egy sportági technika, taktika készsége is. A motoros készség a tanulás folyamatának azt a szintjét jelenti, amelyet „műveleti szint"-nek nevezhetünk (Leontyev), amelyet a játéktevékenység jellemzőinek ismertetésekor „mozgásfeladat" teljesítésnek neveztünk.

A motoros készség értelmezésében tehát az adottságok és mozgástulajdonságok (fizikai képességek) is benne vannak, s lényegében az ún. sportági ismereteket foglalják magukba. Egyben kifejezi azt a szemléletet is, hogy önmagukban (általánosságban) motoros képességek nincsenek, hanem mindig csak egy meghatározott mozgásformával közösen jelentkezhetnek.

Struktúra

A mozgásszabályozás elveinek, törvényszerűségeinek stb. ismerete, azaz a mozgások végrehajtásában jelentkező (jelenlevő) összefüggések ismerete. Az információfeldolgozás olyan szintjéről van tehát szó, melyben a mozgásokról modellkép alakul ki, mely tulajdonképpen azok megértését jelenti. Ezt a szintet a játéktevékenység „játékfeladat"-ának sikeres megoldásával állíthatjuk párhuzamba.

Pszichikus folyamatok

A különböző tanulási szintek között — a jelzett nyilaknak megfelelően — pszichikus folyamatok játszódnak le. Ezek a folyamatok rendkívül sokrétűek, és középpontba állításukkal azt kívántuk kifejezni, hogy a tanulás folyamatában döntő jelentőségűek. Ilyen pszichikus folyamat játszódik le pl. a motoros készségszint kialakulásakor (asszociáció), a struktúra megismerésében, megértésében (szintézis, absztrakció), a meglevő mozgástapasztalat bővülésében (transzfer) stb. . . .

Az információs feldolgozási szintek között az információáramlás, ismeretfeldolgozás útja *kétirányú* lehet. Nevezzük az egyik irányt *„direkt"*-nek, melyben az információ felvételt a mozgás begyakorlása követi, s kialakul a készségszint. Az ismétléssel és a meglevő mozgástapasztalattal (megelőző tapasztalat) általánosítás, esetleg elvonatkoztatás útján juthat el a tanuló a mozgásstruktúra megértéséhez, mely ismét a mozgástapasztalatát bővíti.

A másik irányt a pedagógia szemszögéből *„indirekt"*-nek nevezhetjük, mert a meglevő mozgástapasztalaton keresztül az elvek és összefüggések felhasználásával jut el a tanuló egy-egy készségszintre, egy-egy készség megismeréséhez és elsajátításához, mely végső soron ismét a tanuló mozgástapasztalati rendszerébe épül be.

A tanulás során a felsorolt információfeldolgozási szintek és pszichikus folya-

matok egyidőben, vagy legalábbis csaknem egyidőben zajlanak le. Szétválasztásukkal csupán a jobb megértést és mélyebb elemzést kívántuk elérni. Hiszen a pszichikus folyamatok közül pl. az analízis és szintézis egyidejű műveletként értelmezhető, s a transzfer is kétirányú átvitelt jelent. Maga *a tanulás folyamata is egyidejű direkt, illetve indirekt információfeldolgozással valósul meg.*

A két irány megjelölésével a fentiekben vázolt két tanulási alapformát kívántuk más oldalról megközelíteni. Az információs folyamatban indirektnek nevezett út megfelel a feladathelyzetben történő tanulásnak, míg a gyakorlatokkal, azoknak viszonylag változatlan végrehajtásával az ismeretelsajátítás direkt útját követjük.

Bármilyen úton halad a tanulás folyamata, az említett *tanulási szintek minden esetben bekövetkeznek.* Az asszociációval kialakított készségszint is egy bizonyos mennyiségi növekedés után minőségileg is módosul, azaz kialakul a struktúraszint, kialakul a mozgás általánosított modellje. A különböző cselekvési struktúrák ismerete sem azt jelenti, hogy annak egy-egy „speciális esete" nem válik készséggé, vagy a tanulás nem jut el az automatizált szintre. A különbség abban mutatkozik, *hogyan jut el* a tanuló a tanulási folyamat minőségileg különböző szintjeire.

Játék és tanulás

A játékban folyó tanulás, mozgásos cselekvéstanulás — az elmondottak alapján — több szempontból is rendkívül előnyös tanulási forma. Ezek közül néhány szempontot emeljünk ki, és indoklás nélkül soroljunk fel:

1. Az ismeretelsajátítás folyamatában a két irányú (direkt és indirekt) lefolyást lehetővé, illetve szükségessé teszi.
2. Az azonnali visszacsatolást biztosítja, a játékfeladat megoldása jelzi az eredményességet vagy eredménytelenséget.
3. Megfelelő mennyiségű információt ad a készségszint eléréséhez és a struktúra megértéséhez egyaránt.
4. Mint önszabályozó rendszer (tanuló) számára az önálló, autodidakta tanulást is lehetővé teszi.

Ezeken kívül természetesen még sok érvet fel lehetne sorakoztatni a játéktevékenységben történő mozgásos cselekvéstanulás pozitívumaként. (A játékhelyzet, mint előnyös tanulási helyzet elemzésével foglalkozott Burka Endre (11).

Mivel a bevezetőben komplex szemléletmód igényével léptünk fel, egészítsük ki a felsoroltakat néhány szemponttal és példával!

Fiziológiai szempontok:

— A kellő megterhelést biztosítja, sőt ennek a megterhelésnek a differenciálását is lehetővé teszi (pl. bemelegítő futás időre).

— Fiziológiai szempontból sokoldalú, irányítható tevékenységformákat jelent, a különböző szervek, szervrendszerek igénybevétele változtatható (pl. váltóversenyek futás-, ugrás- és dobásfeladatokkal, azok együttes beállításával).

Pszichológiai szempontok:

— A motivációt biztosítja, mivel a játék motívumát önmagában hordja (pl. ki a leggyorsabb?).

— Értelmi tulajdonságok fejlesztését szolgálja (pl. kidobós játék átadásokkal, zászlószerzés).

— Erkölcsi, akarati tulajdonságok megismerését és azok fejlesztését segíti (pl. küzdőjátékok, keresztező fogó).

Pedagógiai szempontok:

— A közösségi és egyéni nevelés komplex módszerét jelenti (pl. egyéni versenyek, csapatjátékok).

— A cselekvésben, tevékenység közben mutatkozik meg a neveltségi szint (pl. fiúk-lányok közös játékai).

— A sikeres végrehajtás ismétlésre ösztönöz, de a sikertelenség sem jelenti a teljes kudarcot, hiszen a kihívás, az ismételt végrehajtás lehetőséget ad a javításra (pl. labdaiskola, kidobós játékok).

— Megszünteti az ismétlés mechanikus jellegét, s a monotonságot küszöböli ki a

tanulásban (pl. célbadobások, akadályok átugrása).

A játéktevékenység során jelentkező szakaszok (melyeket a sorozat első részében ismertettünk) a tanulás folyamatának különböző szintű formáival egybeesnek. A szabályjátékokban például a gyakorlóhelyzetben történő tanulás valósul meg, a feladatjátékokban pedig a tanulás indirekt útja. A teljesítményjavulás ismét a mozgásforma nem tudatos irányítottságú (automatikus) elemeinek nagyobb mennyiségét teszi szükségessé — annak sportági jellegétől függetlenül is.

A játéktevékenység és a tanulás ilyen összetett, tantárgy-pedagógiai értelmezésével nemcsak a tantervi célkitűzések megvalósításához jutunk közelebb, hanem általános nevelési és oktatási célkitűzéseinket is eredményesebben valósíthatjuk meg.

Jegyzetek

1. *V. P. Beszpalkó* (szerk): Információs pszichológia és didaktika. (A pedagógia időszerű kérdései külföldön.) Tankönyvkiadó. Bp., 1968. 79. 19—22.
2. *G. Klauss* álláspontját ismerteti Burka E.: Kibernetika és testnevelés-tanítás. A Testnevelés Tanítása III. évf. 1967. 3. sz. 51—53.
3. *J. Piaget* tanuláselméletét ismerteti Kelemen L.: Pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó. Bp. 1967. 391. 179.
4. *J. S. Bruner:* Az oktatás folyamata. (A pedagógia időszerű kérdései külföldön.) Tankönyvkiadó. Bp., 1968. 85. 51—53.
5. Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Testnevelés 5—8. osztály. Tankönyvkiadó. Bp., 1970. 62. 31.
6. *Rókusfalvi P.:* Sportpszichológia. Alkalmazott pszichológia. (Szerk.: Lénárd F.) Gondolat. Bp., 1973. 461. 239—255.
7. *Nagy Gy.:* Sport és pszichológia. Sport. Bp., 1973. 163. 35—37.
8. *Rókusfalvi P.:* Sportpszichológia. Sport. Bp. 1974. 84. 68—69.
9. *Sz. L. Rubinstein:* Az általános pszichológia alapjai. II. Akadémiai Kiadó. Bp., 1964. 1103. 847—871.
10. *B. Knapp:* A mozgástanulás alapkérdései. Módszertani tájékoztató. Kiadja az MTS OT Módszertani Osztály. Kézirat.
11. *Burka E.:* Játék és tanulás. A Testnevelés Tanítása. IX. évf. 1973. 4. sz. 122—128.

A gyorsaság és a gyorserő többváltozós regresszióelemzése

FARMOSI ISTVÁN

Vizsgálatomban a nemzetközi irodalomban igen gyakran hivatkozott két teszt — a függőleges felugrás és a maximális sebességgel lefutott 15 m — generálfaktorainak feltárására törekedtem. Anyagomat kiegészítettem egy olyan próbával, amelyben feltételezésem szerint mindkét fenti tulajdonság (az ismétléses gyorsaság és a robbanékonyság) érvényesül, és amelyben szerepet kap bizonyos mértékben a mozgásügyesség is. Ez utóbbi a 7,5 m-es távú „oda-vissza" kerülő futás.

A függőleges felugrás a sport és testnevelés gyakorlatában igen elterjedt, igazolt és megbízható próba. (ROBER, T. 1966; CSERESNEVA, 1966; GAJIC, 1967; GODIK—ZACIORSZKI, 1966; LOMEJKO—BARANOV, 1968; LOMEJKO, 1968; TÓTH, 1970; DROZDOWSKY, 1966.)

A rövid — 15—30 m — táv maximális gyorsasággal való megtételének idejét szintén gyakran használják a gyorsaság megállapítására (ABÁD, 1964; FEJES, 1964; DENISIUK, 1962—1963). A kerülőfutás és az azonos távú gyorsfutás idejéből pedig többen következtetnek a gyorsaság mellett a mozgásügyességre is (SZCZTKA, 1963; ABÁD, 1964; FEJES, 1964).

Anyag és módszer

Vizsgálatomat 21 fiú bevonásával végeztem, akik harmadik osztályos középiskolások voltak. Életkori átlaguk 17,3 év.

A vizsgálat tornateremben folyt. A függőleges felugrást ABALAKOV módszeré-

vel, 0,5 cm-es pontossággal állapítottam meg. A 15 m-es futásnál térdelőrajttal indultak a tanulók. A kerülőfutásnál a 7,5 m-es távolságot állórajttal indulva, oda-vissza kellett megtenni. Az időmérés pontossága 0,01 mp, melyet tizedekre kerekítettem.

A feldolgozást a szokásos matematikai—statisztikai módszerrel végeztem. Szignifikáns korrelációk esetében felírtam a lineáris regressziós egyenes egyenletét két változóra; majd többváltozós regressziót számítottam. Az együtthatók ismeretében a

$$\beta = b \cdot \frac{\sum xy}{\sum y^2}$$

összefüggés alapján meghatároztam a változók százalékos egymásra hatását, melyet grafikusan ábrázoltam.

Vizsgálati eredmények

A méréseredmények statisztikai paramétereit az *1. táblázatban* foglaltam össze.

A próbák paramétereit megfigyelve, a függőleges felugrás átlaga igen jó teljesítményt jelez. LOMEJKO átlagpopulációt reprezentáló, igen nagy mintán végzett vizsgálati eredményei alapján értékelési táblázatot készített. Ezzel összehasonlítva átlagomat, az túlhaladja a 2 s távolságot (l. N. Gombos M. é. n.). Mind a szórás, mind a variáció normális mintát jelez.

A 15 m-es futás átlagát hasonló korú tanulók adataival összehasonlítani nem áll módomban. Ezért a sebességet határoztam meg az átlagok alapján; amely 5,0 m/s. A szórás és variáció homogén mintát jelez.

A 15 m-es kerülőfutás és a 15 m-es maximális gyorsaságú futás közötti 8,58 s differencia igen erősen szignifikáns ($p < 0{,}1\%$). Így bizonyos, hogy az átlagok különbségét nem a véletlen, hanem a futás két módja közötti különbség okozta. A minta igen minimálisan variál.

A próbák összefüggéséről az alábbi korrelációs mátrix tájékoztat *(2. táblázat)*.

1. táblázat

Próbák	$\bar{x} \pm s_{\bar{x}}$	$\pm s$	$v_{min}—v_{max}$	v
Függőleges ugrás	57,43 ± 1,31	6,04	47,0—68,5	10,52
15 m futás	2,96 ± 0,05	0,25	3,6—2,5	8,45
15 m kerülőfutás	11,54 ± 0,10	0,47	12,7—10,7	4,07

2. táblázat

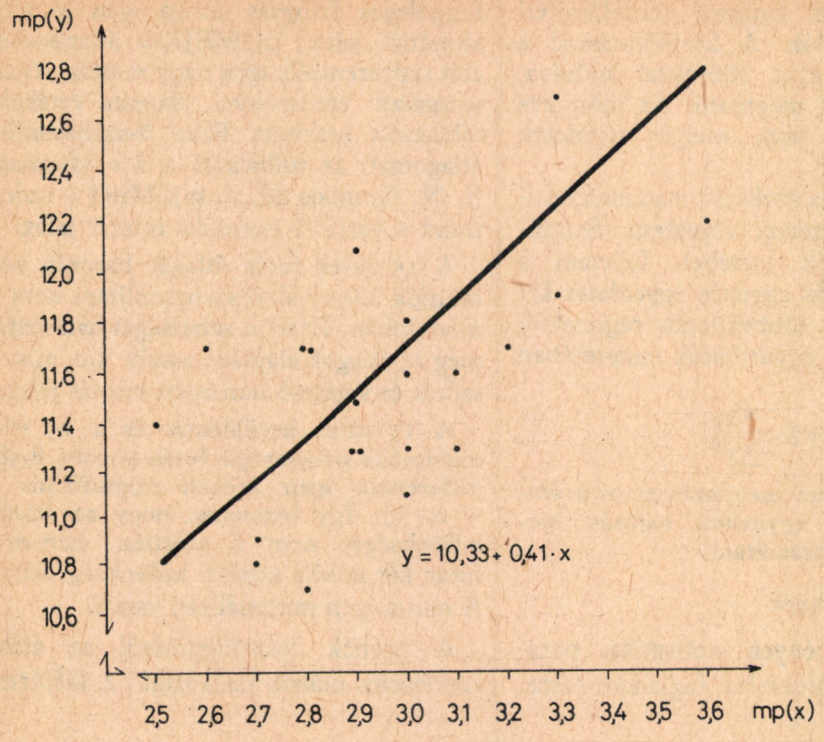
Próbák	1	2	3
1. Függőleges felugrás		—0,773 ± 0,08 $p < 0{,}1$	—0,312 ± 0,19 $p > 5$
2. 15 m futás			0,776 ± 0,08 $p < 0{,}1$
3. 15 m kerülőfutás			

A függőleges felugrás és a 15 m-es futás szoros és igen erősen szignifikáns összefüggésben van egymással. Ezt szemlélteti az *1. ábra*. A két próba viszonyára felírt regressziós egyenletek:

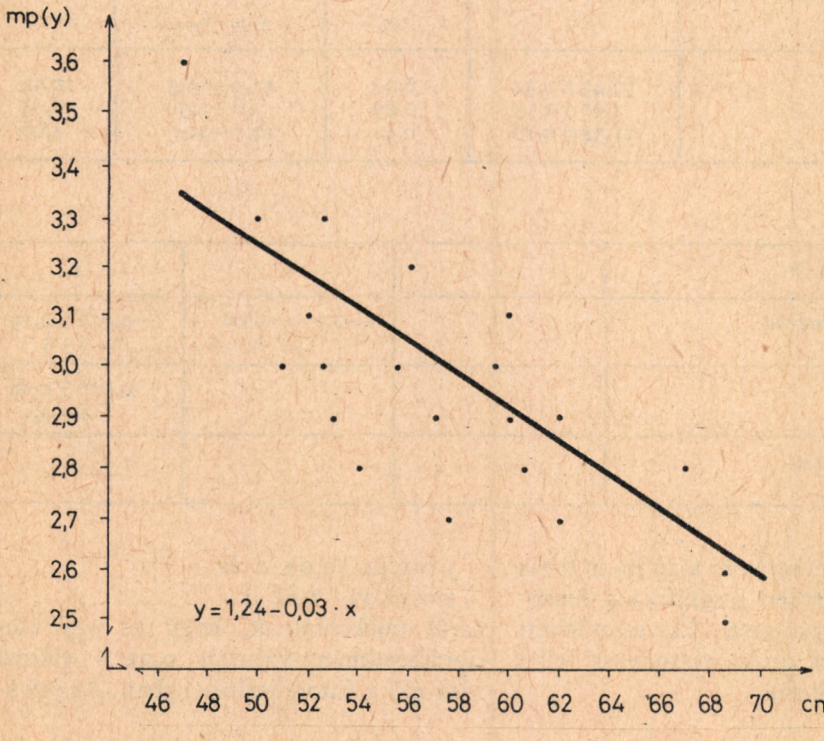
$y = 1{,}24 - 0{,}03 \cdot x$ és

$y = 52{,}07 - 1{,}81 \cdot x$

arról tájékoztatnak, hogy az egy cm-es ugráseredmény-változás 0,03 s változást idéz elő a futóteljesítményben. Az egy s-os


mp(y)
12,8
12,6
12,4
12,2
12,0
11,8
11,6
11,4
11,2
11,0
10,8
10,6
y = 10,33 + 0,41 · x
2,5 2,6 2,7 2,8 2,9 3,0 3,1 3,2 3,3 3,4 3,5 3,6 mp(x)

1. ábra


mp(y)
3,6
3,5
3,4
3,3
3,2
3,1
3,0
2,9
2,8
2,7
2,6
2,5
y = 1,24 - 0,03 · x
46 48 50 52 54 56 58 60 62 64 66 68 70 cm(x)

2. ábra

futóteljesítmény-változás pedig 1,81 centiméterrel változtatja meg az ugrás eredményét. Miután a rövidebb idő jobb futóteljesítményt jelez, a korrelációs és regressziós együtthatók negatív előjelei egyértelműen javító hatást tükröznek.

A függőleges felugrás és a 15 m-es kerülőfutás közötti közepes összefüggés nem szignifikáns. A negatív előjel csak igen óvatosan enged következtetni arra, hogy a jobb ugrásbeli teljesítmény jobb futóteljesítménnyel jár együtt.

A 15 m-es futás és a kerülőfutás között ismét szoros és igen erős szignifikáns összefüggést találunk. A pozitív kapcsolat jól fejezi ki a két teljesítmény megegyezőségét; melyet a *2. ábra* szemléltet. A kerülőfutásban tehát elsősorban az ismétléses futógyorsaság játszik szerepet; míg a láb gyorsereje a rajtnál, a fordulás közbeni fékezésnél és ismételt gyorsításnál kerülhet előtérbe.

A két változó kapcsolatára az alábbi lineáris regressziós egyenletek írhatók fel:

$$y = 7{,}37 + 1{,}41 \cdot x$$
$$y = -1{,}77 + 0{,}41 \cdot x.$$

Az alábbi *3., 4. és 5. sematikus ábrákon* a többváltozós regresszióelemzés végső eredménye látható. Ez arról ad felvilágosítást, hogy a két független változó együttesen milyen százalékos arányban befolyásolja a függő változót.

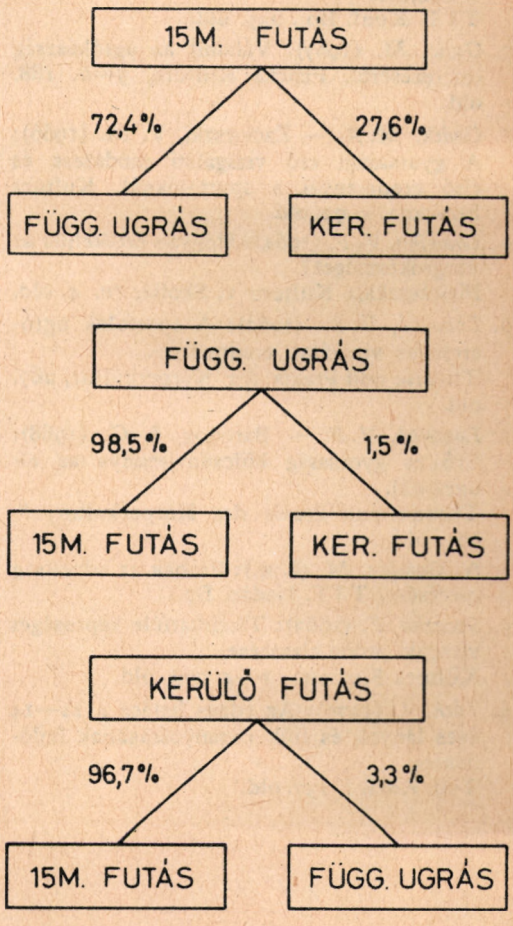
A 15 m-es futás eredményét 72,4%-ban befolyásolja a függőleges felugrás, míg 27,6-ban a kerülőfutás. A függőleges felugrásra 98,5% befolyással van a 15 m-es futás, míg a kerülőfutás 1,5%-ban — elhanyagolhatóan — hat rá. Ez összhangban van a korrelációs együtthatókkal.

A kerülőfutást a 15 m-es futás 96,7%-ban határozza meg; míg a függőleges felugrás hatása csak 3,3%. Így azokban a sportágakban, ahol viszonylag rövid távolságok gyors indítással történő lefutása a jellemző, döntő szerepe van a láb gyorsereje fejlesztésének.

Összefoglalás

A láb gyorserejét és a maximális sebességű 15 m-es futást 17 éves középiskolásokon (n=21) vizsgáltam a közös generális faktor aspektusából. Kiegészítésként a 15 m-es (2×7,5 m-es) kerülőfutást is elemeztem, amely kis mértékben a mozgásgyorsaságot is tartalmazza. Mind a korrelációs, mind a többváltozós regressziós elemzés kimutatta — elsőrendűen a mintára vonatkozóan — a függőleges ugrás és a 15 m-es futás közös generálfaktorának, a láb gyorserejének kiemelkedő szerepét.

A kerülőfutásban viszont domináns faktorként a mozgásgyorsaság jelentkezett. Természetes azonban, hogy ezen keresztül a láb gyorsereje szintén érvényesül.



3., 4., 5. ábra

Irodalom

1. *Abád, J.* (1964): 11—14 éves gyermekek teljesítményváltozásai adott sportfoglalkoztatás közben, kiemelve a 11. életévet. TTT. Konf. Bp., 137. old.
2. *Bober, T.* (1966): A helyből ugrás eredményének mint erőmértéknek kritikai értékelése Wychowanie Fiziczne i Sport, *4.* 61. old.
3. *Cseresnyeva, L.* (1966): A lányok és fiúk elugróerejéről. Der Lechtathlet, *9.* 4. old.
4. *Denisiuk, L.* (1962): Válogatott ügyességi tesztek fiúk és lányok számára. Wychowanie Fiziczne i Higiena Skolna, *10.* 11. old.
5. *Drozdowsky. S.* (1965): Az ugrókészség a regressziós egyenletek megvilágításában. Rczniki Naukowe, *6.* 158. old.
6. *Fejes, Z.* (1964): A sportolásra jelentkező 11—14 éves gyermekek fizikai képességeinek felmérésére szolgáló tesztek elemzése és értékelése. TTT. Konf. Bp., 235. old.
7. *Gajic, M.* (1967): Valamit az ugrókészség tesztezéséről. Fizicka Kultura, *5—6.* 188. old.
8. *Godik, M. A.* — Zaciorszki, V. M. (1966): A gyorsasági erő vizsgálati módszere és első eredményei a sportolóknál. Kultura Fizyczna, *2.* 92. old.
9. *Lomejko, V. F.* (1964): Hogyan értékeljük az elugrókészséget? Fizicseszkaja Kultura v. Skolja, *10.* 4. old.
10. *Lomejkó, V. F.* (1960): A sportolók ugróerejének vizsgálati eredményei. Theorie und Praxis der Körperkultur, 267. old.
11. *Lomejkó, V. F.* — Baronov, I. G. (1968): Erő és gyorsaság külcsönviszonya az elugrásnál. Theorie und Praxis der Körperkultur, *8.* 701. old.
12. *N. Gombos, M.* (é. n.): Próbák az edzettség mérésére. TTT. kiadás. Bp.
13. *Szcztka, F.* (1963): Tizenhatféle képességet vizsgáló próba elemzése. Kultura Fizyczna, *3—4.* 274. old.
14. *Tóth, J.* (1970): Az edzés hatása a 11—14 éves lányok és fiúk ruganyosságának fejlődésére. Tud. Közl. I. 137. old.

A Heves megyei iskolai testnevelés történetéből

VARGA LÁSZLÓ

Napjainkban mind jobban tapasztalhatjuk, hogy a szellemileg és testileg egyaránt fejlett ember nevelése egyre inkább nem a sportegyesületek, hanem az iskola, a család, a munkahely, a társadalmi szervezetek, tehát a társadalom feladatává válik. Társadalmi tudatunkban mind nagyobb szerepet kap az a felismerés, hogy mozgás — és elegendő mozgás hiányában — nem tudunk eleget tenni sokirányú fizikai és szellemi kötelezettségeinknek. Ezért a tudatos emberformálás nem nélkülözheti a sokirányú és az embert egész életén keresztül végigkísérő testi nevelést. A testi és szellemi képességek harmonikus fejlesztése pedig leginkább az iskolai testnevelés keretei között valósíthatók meg. A testnevelés tanításának jelentősége az oktatás keretei között is megnőtt, és egyre nagyobb figyelem fogadja a testnevelés tanításában végrehajtott változásokat.

Ez a fejlődés növeli az érdeklődést az iskolai testnevelés jelenének és múltjának vizsgálata iránt, annál is inkább, mivel iskolai testnevelésünk mai helyzete egy szervesen egymáshoz kapcsolódó fejlődés része, amelyben ugrásszerű, sőt 1945 után forradalmian új, alapvető változások történtek. Az iskolai testnevelés biztató jelene indokolja a visszatekintést arra az időszakra, amikor az első lépéseit teszi az iskolai testnevelés, amikor kötelezővé válik bevezetése a Heves megyei iskolákban.

1. Kötelezővé válik az iskolai testnevelés

Az 1848—49-es szabadságharc bukása után a politikai és gazdasági elnyomás

évtizedeit a részbeni érdekegyeztetésen alapuló 1867-es kiegyezés váltja fel. Ez teszi lehetővé a magyar kormány megalakulását, amelynek első közoktatásügyi minisztere Eötvös József, aki azonnal hivatalba lépése után, jelentős reformok bevezetésével teszi emlékezetessé a nevét. Ezek közé tartozik az 1868 évi XXXVIII. tc. elfogadtatása, amely kimondja a tankötelezettséget 6-tól 15 éves korig, megteremti az egységes népiskolát, kötelezően vezeti be a testnevelés tanítását is. (1)

A 6 éves elemi iskolában: „testgyakorlás tekintettel a katonai gyakorlatokra", a fiúk részére 3 éves, lányok részére 2 éves, felsőbb népiskolában; „testgyakorlat a katonai gyakorlatokra," polgári iskolában: „test és fegyvergyakorlatok", (csak fiúknak) képezdei tanfolyamokon: „testgyakorlás tanítása" címen (2).

Heves megyében a testnevelés kötelező oktatását minden iskolában és minden iskolatípusban — más megyékhez hasonlóan — nem tudtak azonnal bevezetni. Ennek számos oka volt, de leginkább a testnevelő tanárok és anyagi fedezet hiányával, és a hiányos felszereltséggel magyarázhatók. Egerben a ciszterci gimnáziumban nem volt probléma a bevezetése tekintettel arra, hogy ott már folyt 1854 óta testnevelés, de az egri tanítóképzőben és a gyöngyösi gimnáziumban a reform ellenére évekig tartott a feltételek megteremtése.

Így Gyöngyösön „A tanács az Eötvösféle tantervnek megfelelően rendes rajztanárt és legalább a nyári tornázás állandósítása végett tornatanárt is fogadott..."(3) 1869/70-ben alkalmazták az első tornatanárt Novoszád János személyében (4). Az egri tanítóképzőben is először szakember hiány akadályozta a testnevelés, tanítását. Ezért először a ciszt. gimn. testedző tanárát bízták meg óraadással. Állandó tornatanára az iskolának csak az 1872/73-as iskolaévtől volt, aki heti 6 órában tanította a szépírást és a tornát és ezért évi 200 Ft óradíjat kapott (5). De a testnevelés bevezetésének volt anyagi oldala is, az azzal járó kiadásokat Bartakovics érsek egy ideig nem szívesen vállalta.

Akadálya volt a hatékony testnevelésnek a tornaterem hiánya is. Mivel a Lyceum helyiségei tornászásra nem voltak alkalmasak, máshol kellett helyiségről gondoskodni. Gottescha tornatanár a Róna-féle házat szemelte ki erre a célra és kérte, vásárolják meg annak felszerelését. Miután mindössze 100 Ft-ot kapott a felszerelésre, kérte kölcsön biztosítását Bartakovics érsektől, s felajánlotta, hogy visszafizeti az érseknek. A huzavona miatt jogosan megbántott Gottescha otthagyta a tanítóképzőt, őt 1874-ben Benedek Gyula gimnáziumi tornatanár váltotta fel. Ettől az időtől az Egri Torna Egylettel történt megegyezés alapján a tornatanítás az ETE helyiségében történt az érsekkert Hatvani utcai szögletén levő épületben (6).

Egészében véve alapvető problémát jelentett ebben az időben a tanítók és a testnevelő tanárok képzése és továbbképzése. A tanítók szakszerű tornatanításának elősegítésére a „még ezen szakban járatlan néptanítók kiképzése végett" rendszeresen szervezték meg 1867-től a torna tanfolyamokat (7).

A testnevelés egyre növekvő jelentősége miatt 1877-ben új tanterveket dolgoztak ki az iskolák részére. Az új elemi iskolai és tanítóképezdei tanterv előírta a testnevelés oktatását és játékterek létesítését. Ennek nyomán, már egy Heves megyei felmérés szerint 1879-ben az iskolák mellett 29 helyen volt tornatér, ezek közül fel volt szerelve 11 (8). Ezzel szemben 1880-ban Heves megyében 20 felszerelt testgyakorló tér volt. Ennek hiányában másutt viszont a testgyakorlatokat részben az iskolaépület udvarán, másrészt az iskolaház előtt tartották meg. „Megjegyzendő azonban, hogy a testgyakorlatokhoz szükséges készülékek és szerszámokra nézve még nagyon hátra vagyunk, mert ilyenek csak 20 iskolánál találtatnak, 9-cel több mint az 1878/9. tanévben, tehát itt is „haladunk" — mondja az 1881. évi alispáni jelentés.

1886-ban már 79 iskola mellett volt testgyakorló tér, 1887-ben pedig 77 tornateret mutatott ki az alispáni jelentés (9). A legrosszabbul voltak ellátva a falusi iskolák, ugyanakkor a legnehezebb dolga, a falun tornát tanító pedagógusoknak volt.

Amíg a megye iskoláiban — elsősorban az elemi iskolákban — lassan haladt az iskolai testedzés bevezetése, addig az a ciszt. gimnáziumban volt a legfejlettebb. Ennek ellenére a téli tornaterem hiánya nagymértékben gátolta itt is, mint minden középiskolában, a torna tanítását. S miután a testedzés tanításának a ciszt. gimnáziumban 1854-től hagyományai voltak és az anyagi támogatás is ennél az iskolánál volt leginkább biztosítva, ezért a megyében az első téli tornatermet Egerben a ciszt. gimnáziumban építtették meg. Az iskola igazgatósága már 1878-ban megvásárolta e célra a Kacsa-parton levő földterületet, de pénz hiányában az épületet csak 1887-ben tudták kivitelezni Wind István egri építész tervei alapján (10). Az épületet emeletesre tervezték, amelynek hossza 22,82 m, szélessége 8,5 m, térfogata 193 m^3. Az építkezés 10 500 Ft-ba, a belső felszerelése 560 Ft-ba került. Az először épített tornatermet már 1888-ban átépítették, mivel az előrésze útjában állt a főépület meghosszabbításának, és le kellett bontani egy részét. Az átépítés során öltözővel toldották meg és 221 m^2 területű tornateremmé alakították át (11).

A gimnázium téli tornatermével elősegítője lett az egri tornasport megerősödésének, a téli sportok művelésének. Az iskola tornamestere révén nemcsak a diákok testi nevelését biztosította, hanem lehetővé tette a testi nevelés iskolán kívüli kibontakozását, az egri sportegyesületek megalakulását.

Ezekben az évtizedekben már mutatkoznak az alakuló társadalmi sportegyesületek és a gimnáziumi testnevelés kapcsolatainak első jelei is.

Egerben például 1873-ban a ciszt. főgimnázium tornászai már nyilvános dísztornát rendeztek Eger közönsége előtt az Egri Torna Egyesület javára. A szervezkedő egyesületnek azonban nincs elegendő tornaszere. A vezetőség tudomást szerzett arról, hogy a tanítóképző intézet viszont nem rendelkezik megfelelő „tornahelyiséggel". Az ETE vezetősége ekkor felajánlotta, hogy „tornakertet" rendez be az Érsekkert Hatvani utcai szögletén, amelyet aztán szívesen átenged a tanítóképzőnek, ha a tornaszereiket rendelkezésükre bocsátják. Az egyezség megtörtént, így azután a növendékek a Tornaegylet kertjébe jártak tornaórákra.

Ebben az időszakban Eger és Heves megye testnevelésének ügye rendkívül sokat nyert azzal, hogy Kemény Ferencet 1891. aug. 6-án Egerbe az 1890-ben alapított alreál gimnáziumi iskolába helyezték tanárnak, majd ideiglenesen megbízták az iskola igazgatásával is (12).

Kemény Ferenc közismert sportbarát, nevét a nemzetközi sportéletben is megismerik, lelkes híve az olimpiai eszme újraélesztésének, saját iskolájában pedig a testnevelésügynek. Részben neki köszönhető, hogy Heves megyében a második téli tornaterem felépítése 1894-ben megmegtörtént. Nem véletlen, hogy az iskolautód Dobó gimnázium bejárati folyosóján ma is emléktábla őrzi a nevét.

2. Iskolai testnevelés az első világháború előtt

Az iskolai testi nevelés a századforduló vége felé gyorsütemű fejlődésnek indult. Ezt a testi nevelés kiszélesítését célzó rendelkezések segítették elő. Nagyon fontos volt az 1890 évi, amely a külföldi reformtörekvések hatására elrendelte a játékok felkarolását. Ennek eredményeként 1891-ben megrendezték az első országos tornaversenyt, amelyen az egri főgimnázium tornászai is részt vettek.

A megye középiskoláiban a testnevelés egyre nagyobb súlyt kapott, egyre több gondot fordítottak rá. A fejlődésnek elsősorban Egerben voltak meg a technikai feltételei, hiszen a városban több tornateremmel is rendelkeztek az iskolák.

Gyöngyösön viszont a téli tornatanítást nem tudták megszervezni. Ezért itt sürgetik, a nemrég még tiltott korcsolyázás bevezetését. A „helybeli korcsolya egylet" alkalmas pályáján, csekély használati díj fejében engedélyezték a diákok korcsolyázását, Pásztor József felügyelete alatt. 1892-ben pedig szorgalmazták a diákok úszástanítását. A városi tanács biztosította, hogy a „Mátra aljában 3/4 órányira eső szabad fürdőt csekély díj mellett élvezhetik." (13)

1893-ban már minisztériumi rendelkezések szorgalmazták az iskolai korcsolyázás bevezetését, a kötelező uszodalátogatást, a vívás rendkívüli tárgyként történő oktatását, az iskolai, kerületi és országos versenyek rendezését.

Előírták például milyen versenyszámokat rendezzenek meg, megállapították ezek szabályait, a díjazást, az orvosi felügyeletet, a sportöltözéket. A versenyszabályzat kidolgozásával, közzétételével és gyakorlati alkalmazásával együtt megjelent középiskoláinkban a „sport".

Az iskolasport elterjedésével a diákok között egyre nagyobb az igény a különféle sportegyletekben való szereplésre. Ennek ellensúlyozására, az 1899 évi gimnáziumi tantervrevízió alapján vezették be az 1900/1-es tanévben heti két órában a játékdélutánokat. Ezek azonban a hozzájuk fűzött reményeket nem váltották be, a játékdélutánok sportdélutánokká váltak.

1902-től jöttek divatba az iskolai tanulmányi kirándulások, amelyeket sok esetben a turisztikával kapcsoltak össze.

1907-től a magyarországi iskolákban bevezették a svéd tornát. Az egri középiskolákban azonnal végrehajtották a rendeletet: „Az idevágó képeket kifüggesztik a tornateremben. Beszerzik a szükséges tornaszereket és a tanóra első 15 percében a tanulókat a svédtornában gyakorolják. Testméréseket is végeznek. A testgyakorlást tornaénekkel élénkítik" (14).

Az első világháború előszelének tekinthető a világszerte meginduló militarizálódás, ami az iskolai testnevelésben is éreztette hatását. 1908-ban bevezették az iskolai katonai jellegű oktatást, ez a katonai rendgyakorlatokban és a céllövészet gyakorlásában nyilvánult meg (15).

A kötelező iskolai testedzés bevezetése után több évtizeddel a tornatermi ellátottság még mindig nem megfelelő, ezért mind falun, mind városon egyre inkább szükségesebbé vált a téli és nyári tornahelyiségek kialakítása. A városok tornatéri ellátottsága viszonylag jó, de a falusi iskoláké már kevésbé. 1896-ban a megyében 67 iskolakert van és 60 tornatér. A tornaterek közül 15 volt a szükséges tornaeszközökkel felszerelve.

Bár Egerben a tornateremmel való ellátottság viszonylag jó volt, a játéktér igény kielégítése lassan haladt előre. Ezért, amikor 1899-ben a tantervrevízió elrendelte a kötelező játékdélutánokat, a város polgármestere gondoskodott játéktérről. Ettől az évtől kezdve a város alsó végén levő gyepes térséget, a következő években, pedig a város északnyugati része felett levő vásárteret jelölték ki a játékdélutánok helyéül (16).

Ez azonban nem felelt meg teljes mértékben a követelményeknek, mivel a vásártér katonai gyakorlótér is volt. Nem volt játéktérnek berendezve: mindössze fával vették körül és illemhellyel látták el. Egy ideig ezzel az ellátottsággal kellett megelégednie a városi iskoláknak, mivel a polgármester nem volt hajlandó azt kizárólag játéktérnek átengedni.

Jelentős, hogy a fiúiskolák mellett a testi nevelés már a századfordulón meghonosodik a lányiskolákban is. Ezek egyrésze tornateremmel rendelkezett, így ezekben az iskolákban is rendszeres testnevelés oktatás folyt heti két órában.

Ennek a jelentőségét emeli az a tény, hogy a feminista mozgalom Heves megyében csak a századforduló után bontakozott ki, ugyanakkor, amikor a testi nevelés terén már voltak engedmények, eredmények. Persze ezeknél a lányiskoláknál. a testi nevelés mellett rendszeres sportolásról még egyáltalán nem beszélhetünk.

További nagy eredmény, hogy az ún. középfokú iskolákban is építettek már tornacsarnokot, 1913-ban a vallás- és közoktatásügyi miniszter az egri polgári leányiskolánál létesítendő tornacsarnok felszereléseinek költségeihez 2484 korona és 10 fillért engedélyezett (17).

A megye többi középiskolái közül a gyöngyösi gimnázium kapott tornatermet 1910-ben. Ugyanakkor szabadtéri játékhelyként használták a vasútállomás melletti területet, amelynek korszerűtlensége miatt már akkor is sok vita folyt.

Hatvanban, a járási székhelyeken és elsősorban falun ekkor még nem voltak meg a tornatanításhoz szükséges technikai eszközök, így a testnevelés tanítása elsősorban a nyári időszakra korlátozódott.

A diáksport fejlődésének fokmérői az év végi tornavizsgák és a testgyakorló körök bemutatói voltak. Ezek hozzájárultak a sport széles körben való népszerűsítéséhez és nem utolsósorban a versenyszerű sportolás kiszélesítéséhez. A megye középiskolái a század végétől rendszeresen megtartották tornavizsgájukat. Az egri főgimnázium és reálgimnázium 1908. évi bemutatóin az atlétikai eredmények a diáksportolók szép fejlődéséről tanúskodtak.

A tornavizsga fontos részét képezték a versenyek, mégpedig a síkfutásban, versenylovon és korláton, magasugrás földről, súlydobás távolba, az összetett verseny, távolugrás földről, a gerelydobás távolba, az összetett verseny és végül a játék (18).

Az iskolai tornavizsgák sikerét mutatja, hogy 1910-től már nemcsak az iskolák rendezték meg, hanem az iskolai sportolókra épülő testnevelési körök is. 1910. január 25-én, az egri főreáliskola tornatermében a „Testgyakorló kör" tartotta díszbemutatóját, „amely a nemben első volt Egerben". A főreáliskola 1911 évi márciusi testgyakorló köri dísztornáján már szerepeltek a svéd szabadgyakorlatok, és fabotgyakorlatok is, melyek igen tetszettek a közönségnek (19).

A külföldi reformtörekvések hatására 1890-ben, amint már arról szó volt, a közoktatásügyi minisztérium elrendelte a játékok felkarolását. Ennek első eredménye, hogy 1891-ben megrendezték az I. országos tornaversenyt. A megyében és elsősorban az egri főgimnáziumban folyó testnevelői munka eredményeként Heves megye képviseletében már az első országos versenyen 1891-ben részt vehettek az egriek is, majd az egri reálgimnázium, gyöngyösi gimnázium és tanítóképző növendékei, akik különösen az 1894 évi és 1896 évi milleneumi, valamint az 1901 évi versenyeken értek el jó eredményeket (20).

A Heves megyei gimnáziumok jó szereplése az országos versenyeken az egyik oka annak, hogy 1907-ben a budapesti vidéki tankerület igazgatója a kultuszminiszter megbízásából értesítette a vármegye alispánját, hogy a kerületi tornaverseny rendezési jogát, amelyen a budapesti és kolozsvári tankerületben levő középiskolák, tanítóképzők, kereskedelmi iskolák, a polgári fiúiskolák, növendékei vettek részt, Heves megye kapta. A tornaverseny időpontjául május 26-át jelölték ki.

Ez volt az első valóban nagy tömegeket és sok egri versenyzőt megmozgató rendezvény, ezért maga a város vezetése irányította a szervezést. A nagyszabású vidéki rendezvényen részt vettek többek között az enyedi, kiskunfélegyházi, kolozsvári, budapesti iskolák verenyzői (21).

A kétnapos versenysorozaton tornabemutatókat, atlétikai versenyeket és füleslabda-bajnokságot rendeztek. Ez utóbbi sportágban a kolozsvári ev. gimnázium csapata 5:1 arányban győzött a budapesti ág. ev. gimn. csapata ellen.

E rendezvény méreteit mutatja, hogy azon 1041 versenyző, 93 kísérő és 1134 vendég vett részt. Ez az országos verseny megmozgatta a megye közvéleményét, az érdeklődés újra felélénkült a sport iránt. Nem véletlen, hogy a megyében a sportkörök újbóli alakulása, egyes sportágak

viszonylag kiemelkedő eredményei az 1907—8-as évekre esnek.

Az 1900-as években az iskolai testnevelésben a torna, atlétika és labdajátékok mellett jelentkezett a lövészet is. Mi volt az oka a bevezetésének? A kapitalista országok között a piacokért és nyersanyagforrásokért folyó harc kiéleződött. Ezért a világ újrafelosztásában. részt vevő országok még fokozottabban kezdtek foglalkozni a fiatalok és elsősorban a diákok fizikai felkészítésével. Németországban és az Osztrák—Magyar Monarchiában a katonai vezetők kívánságára a menet- és rendgyakorlatok, lövészet, lovaglás és vívás is belekerült a testnevelési anyagba. A nyugdíjba került tiszteket bekapcsolták az ifjúság fizikai nevelésébe.

Így nálunk a „kultuszminiszter és a honvédelmi miniszter közös elhatározása folytán a magyar középiskolák hetedik és nyolcadik osztályos növendékei a katonai lövőgyakorlatokban is oktatást nyernek."

A miniszteri rendelkezések hatására már 1908-ban az egri kath. főgimnázium igazgatósága megállapodik a helybeli honvéd parancsnoksággal és október 28-án hatvan VII—VIII. osztályos tanulóval meg is kezdik a húsz egységre beosztott tanfolyamot (22).

3. Iskolai testnevelés és sportélet az első világháborúban, a polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság évei alatt

A világháború első éveiben a versenyző fiatalokat vagy behívták, vagy önkéntesként kerültek ki a frontra. A testnevelés a középiskolákban csak szórványosan folyt. Ennek oka az iskolák kórházaknak történő igénybevétele, a nagyobb diákok katonai bevonulása. A világháború vége felé a lassú konszolidációval együtt a háborús hangvétel ellenére a testi nevelés célkitűzései is szelídültek. Miután a testedzést nemzetvédelmi szempontból szükségesnek ítélték, szorgalmazták minden iskolatípusba való bevezetését. Az országos jellegű testnevelési reform keretében ekkor is szükségesnek tartották kiterjeszteni a testedzés oktatását az elemi iskolákra, a tanonciskolákra és ipari iskolákra is. Ezért nyáron az ország tíz tanítóképző intézetéből 20—20 állami igazgató és tanító nyert kiképzést négy héten keresztül a modern testi nevelés ismereteiről.

Újból sürgetik az iskolai testnevelési létesítmények rendbehozását, vagy azok biztosítását. Eger városrendezési tervei kapcsán javasolták a vásártér áthelyezését, és helyébe játszótér létesítését.

A város egészségvédelméről készült felmérés is a játszótér létrehozásának szükségességét támasztotta alá hiszen: „A rossz levegő és ivóvíz, a helytelen építkezés, a szűk, egészségtelen lakások és a népfürdő hiánya" jelent Egerben problémát és az, hogy nincs „köz- és játéktér" (23).

A polgári demokratikus reformok sürgetése közben természetes, hogy az egyre fontosabbnak ítélt testi nevelés ügyét is rendezni kívánják. 1918 áprilisában már gyors ütemben folynak az iskolai testnevelés reformjának előkészületei, napirendre került a tornatanárok helyzetének megjavítása, az ifjúmunkások rendszeres testnevelésének biztosítása, de újabb jelentős változás az iskolai testedzés oktatásában, fontosságának elismerésében az 1918. évi polgári demokratikus forradalom és az 1919. évi Tanácsköztársasággal kezdődött el.

Amíg a polgári demokratikus forradalom napjaiban reformokat szövögetnek és lassú előrehaladás tapasztalható, addig a Tanácsköztársaság első napjaitól kezdve gyors és forradalmi változásokat hozó intézkedésekre kerül sor. Első és jelentős lépés a tornatanító-képzés reformja. Az egyoldalú tornatanítás helyett a sokoldalú testnevelés képzése volt a fő feladat.

A tornatanító-képzés átszervezése már május első heteiben megkezdődött. Ekkor indult az első új rendszerű testnevelőképző tanfolyam. A reformtörekvések hatására az egri tanítóképzőben is számosan az új rendszerű testi nevelés és képzés mellett

foglaltak állást. A tantervi javaslat már 1919 áprilisában nyomtatásban is megjelent. A tervezet hangsúlyozta, hogy a tornán kívül eddig más testgyakorlási ágak nem kaptak megfelelő súlyt a testi nevelésben.

A lányok testi nevelésében is változtatásokat eszközöltek. A leányok anyaga a fiúkéhoz képest mozgásművészeti gyakorlatokkal és népi táncokkal bővült. Nagyon fontos volt, hogy a diákok részére ingyenesen biztosítsák az uszodákat, sportpályákat. A megalakuló diákönkormányzatok és ifjúsági szervezetek vették kezükbe az iskolai sportkörök irányítását, ami a modern sportágak előtérbe kerülését jelentette. Meg kívántak reformálni minden olyan szervezetet, amelynek köze volt az ifjúság testi neveléséhez. Így az egyre népszerűbbé váló ifjúsági mozgalmat, „a diákság cserkészmozgalmát proletár jellegűvé..." akarták átszervezni (24).

Az iskolai év a Tanácsköztársaság megszületése utáni hónapokban befejeződött. Így a tanügyi reform jórészt terv maradt, megvalósítására már nem kerülhetett sor. A tanácskormány művelődési irányító szervei azonban a tanügyi reform komolyságát azzal is bizonyították, hogy már a nyári szünetben hozzákezdtek annak gyakorlati megvalósításához. A nyári időszakban számos forradalminak számító intézkedést tettek az iskolai testedzés fejlesztésére. A gyermekek nyári foglalkoztatása érdekében Gyöngyösön lefoglalta a tanács az Orczy-kertet és ott játszóteret létesített. De játszótér készült a hatvani Deutch báró hatalmas parkjában és a hevesi népkertben is. Egerben „modern, a gyermekek játékos hajlamainak minden részletét kielégítő gyermekjátszóhely készül a volt Érsek-kertben, a teniszpálya mellett". Egerben tervezték meg a kispapok kertjének átalakítását is.

Az egészségvédelem kérdése a játékterek követelésénél egyre inkább előtérbe került. Egerben már évek óta követelték egy modern játéktér megépítését, de eredménytelenül. Most alkalmasnak látták a pillanatot e játéktér megépítésére.

Simcsó József, a városi művelődési osztály intéző bizottságának írott kérelmében azt javasolta, hogy a nyári két hónap alatt a dohányipar, és a törvényszéki épület háta mögött, a Szent József internátus kertje előtt levő sík területen a megyei intéző bizottság, közbenjárásával létesítenek egy modern játékteret (25).

A gyermekek, elsősorban az iskolások részvételével júl. 8-án megrendezték a gyermeknapot. Egerben nagyszabású atlétikai és tömegsportrendezvényeket, játékdélutánt rendeztek. A gyermekek nyári foglalkoztatásában nagy szerepe volt az üdültetésnek.

Gyöngyösön sok tanító lelkesen vállalkozott az üdültetési akcióban való részvételre. Júliusban 260 gyermeket küldtek üdülni a Mátrába, augusztus 5-én újabb 150 gyermek üdültetését vették tervbe. Ebből azonban, az ellenforradalom győzelme miatt nem lett semmi (26).

Az ingyenes fürdés bevezetését is fontosnak ítélték meg a gyermekek egészségvédelme szempontjából. Kalovits Alajos, a művelődésügyi ügyek vezetője már március hónapban felhívta az iskolák vezetőit, hogy a tanulók fürdetésének rendszeresítése érdekében adják be hozzá összes növendékeik kimutatását.

Így június 17-én, az egri halaspiaci állami iskolában ingyenes fürdésre összeírt gyermekek, tanítónők felügyelete alatt a fürdőben és az uszodában ingyenesen fürödtek (27).

A Tanácsköztársaságot azonban rövid idő alatt megdöntötték és ezzel felszámolták a széles, népi tömegeken nyugvó sportmozgalmat, annak kialakuló szervezeti kereteit. Felszámolták a szociális jegyeket magán viselő iskolai testneveléstanítást is, amely 1868 óta mindenféleképpen a csúcsot jelentette. Törekvéseiben sok tekintetben azonos napjaink testnevelési célkitűzéseivel, eredményei ma is példamutatók, tapasztalatai ma is hasznosíthatók a testneveléstanítás hétköznapjain.

Jegyzetek

1. Népiskolai Tanügy. (Szerk.: Katinszky Gyula) Eger, 1877. VII. évfolyam jan. 16., 16. old.
2. Népiskolai Tanügy. 1877. január 16. 14. old. és febr. 1. 26. old.
3. *Dr. Borovszky Samu:* Heves vármegye. Bp., 1909. 333. old.
4. *Vágó Ferenc:* A Gyöngyösi kat. községi nagygimnázium története, 1634-től 1895-ig. Gyöngyös, 1896. 267. old.
5. *Benkóczy Emil:* Pyrker, első magyar tanítóképzője. Eger, 1928. 81. old.
6. u. ott: 81. old.
7. Eger, 1876. 197. old.
8. Eger, 1880. 162. old.
9. Alispáni jelentés Heves megye 1880. évi állapotáról.
10. *Dr. Borovszky* i. m.: 326. old.
11. u. ott.: 328. old.
12. Az egri magy. kir. állami reáliskola II. értesítője az 1891—2 iskolai évről. (Közli Kemény Ferenc h. igazgató Egerben) 1892. 43. old.
13. *Vágó Ferenc:* i. m. 267. old.
14. Ciszt. ért. 1913—14 i. m. 213. old.
15. Eger, 1909 febr. 20.
16. *Varga László:* Heves megye sporttörténete I. kötete 1972. 150. old.
17. u. ott.: 150. old.
18. Egri Híradó 1908. júl. 27.
19. Egri Híradó 1910. jan. 25.
20. Ciszt. ért. 1913—14. 214. old.
21. Egri Híradó 1907. máj. 28.
22. Egri Híradó 1908. okt. 27. és Ciszt. ért. 1913—14. 213. old.
23. Egri Újság 1919. márc. 21. 3. old.
24. *Földes Éva:* A Tanácsköztársaság sportja. Sportlap és Könyvkiadó. Bp. 1959. 85. old.
25. A polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság Heves megyében (1918—1919) Eger, 1969. 184. old.
26. *Vargha Tivadar:* A forradalom esztendeje Gyöngyösön (1918 évi nov. 1-től 1919 évi aug. 8-ig) Hangya könyvnyomda, Gyöngyös ém. 82. old.
27. Egri Újság 1919. jún. 14. 2. old.

Az iskolai testnevelésben szereplő sportágak hatása a kar tolóerejének fejlődésére

DR. BAKONYI FERENC

Előző tanulmányainkban ismertettük a magyar 7—18 éves korú általános és középiskolai tanulók fizikai erőnlétének egyes összetevőire, valamint testalkati paramétereire vonatkozó országos átlagokat. Ugyancsak közöltük azokat az országos átlagoknál magasabb elérendő szinteket, amelyeket az osztály vagy egyes tanulók elé célul lehet kitűzni. Az elkövetkezendőkben azt fogjuk megvizsgálni, hogy az iskolai testnevelésben szereplő különböző sportágak milyen hatással vannak a fizikai erőnlét egyes összetevőinek fejlődésére, azaz melyik milyen mértékben használható fel a különböző erőnléti paraméterekben való fejlődés elősegítésére.

Mint a címből is kitűnik e tanulmányban az iskolai testnevelésben szereplő sportágaknak a kar tolóerejének fejlődésére gyakorolt hatását vizsgáljuk.

Módszer

1. Adatfelvétel:

Abból a célból, hogy megállapíthassuk, hogy a jelenlegi iskolai testnevelésben szereplő sportágak (atlétika, torna, kosárlabda, kézilabda, röplabda, labdarúgás) milyen hatással vannak az általános és középiskolai tanulók testi fejlődésére és a fizikai képességének fejlesztésére, az ország különböző részein (Budapest, Eger, Miskolc, Debrecen, Nyíregyháza, Szeged, Pécs, Szombathely) 100 kísérleti és 100 kontroll osztályt szerveztünk. A kísérleti osztályokon 4 éven keresztül heti 4 órá-

ban a fenti sportágak valamelyikére alapozott testnevelés folyt, tehát pl. az atlétikai osztályokban 4 éven keresztül bizonyos kiegészítéssel (ami minden kísérleti osztályban azonos volt) csak atlétika, torna stb. A kontroll osztályokban heti 2 órában a jelenleg hivatalosan elfogadott komplex testnevelés volt. A négy éves longitudinális vizsgálat általános iskolákban V. osztályokkal (10—11 évesek), a középiskolákban I. osztályokkal (14—15 évesek) indult. Az osztályok fele leány-, a másik fele fiúosztály volt.

A vizsgálatban azokat az iskolákat, illetőleg osztályokat vontuk be, amelyeknek igazgatói, illetőleg testnevelő tanárai hajlandóak voltak a kísérleti munkában részt vállalni. Azonkívül, hogy az illető sportág űzésének feltételei az iskolában adva vannak-e, az iskolák között semmiféle válogatást nem végeztünk, s a kísérleti osztályokat is tőlünk függetlenül az iskola igazgatója jelölte ki.

A 4 évig tartó kutatás folyamán 6 alkalommal végeztünk adatfelvételezést. Az első két évben a tanév elején és a tanév végén (szeptember—októberben, illetőleg április—májusban), az utolsó két évben azonban csak az iskolaév végén vettünk fel adatokat. Összesen tehát 6 alkalommal végeztünk adatfelvételt. A jelen tanulmányban csak az első és utolsó adatfelvétel összehasonlításának eredményeiről számolunk be.

Vizsgálatainkat az első évben 6120 gyermekkel kezdtük (1550 általános iskolás fiú, 1200 általános iskolás leány, 1700 középiskolás fiú, 1670 középiskolás leány). *Az első és utolsó adatfelvétel eredményeinek feldolgozása során csak azokat a tanulókat vettük tekintetbe, akikről mindkét adatfelvétel alkalmával az összes adatokat hiánytalanul felvettük.* Így elég jelentékeny lemorzsolódás jött létre, mert végül is 2608 gyerek adatait dolgoztuk fel. Ezek a következőképpen oszlottak meg: 603 általános iskolás fiú, 550 általános iskolás leány, 747 középiskolás fiú, 708 középiskolás leány. E 4 éves longitudinális kutatás alkalmával a kar tolóerejének vizsgálatát ugyanazzal a metodikával végeztük, amint azt az életkori standardeknél leírtuk.

A kar tolóerejét a BA—BI-féle elektromos dinamométerrel mértük. A vizsgálati személy a bordásfalnak háttal kis oldal terpeszállásban állt, úgy, hogy a háta végig érintette a bordásfalat. Jobb karját derékszögben behajlította s fogást vett a dinamométer fogantyúján. A dinamométer érzékelő fejének egyik pontját a könyök mögött a bordásfalhoz rögzítettük, a másikhoz pedig azt a hevedert erősítettük, amelynek a végén a fogantyú volt. A vizsgálati személynek az volt a feladata, hogy a fogantyút teljes erejével előre tolja; anélkül azonban, hogy hátának a bordásfallal való érintkezése megszűnne, azaz törzsével előre dőlne.

2. Adatfeldolgozás:

Matematikai-statisztikai értékelésnek ki kellett mutatnia a kísérleti és a kontroll osztályok fejlődési különbségeit. Az értékelés realitása érdekében tisztáznunk kellett, hogy az adatokat milyen bontásban vizsgáljuk. Így külön választottuk

— a fiúkat és lányokat;
— az általános és középiskolásokat;
— az egyes korcsoportokat.

A kísérleti és a kontroll osztályokban levő tanulók legnagyobb részét két csoportba sorolhattuk, ezért az értékeléshez csak azt a két korcsoportot használtuk fel, a többieket — akik az összegyűjtött anyag kis részét tették ki — kihagytuk. Az analízisre kiválasztott korcsoportok a következők voltak:

— az általános iskola 5. osztályában: 10 és 11 évesek;
— a középiskola I. osztályában: 14 és 15 évesek.

Az értékelés során a tanulók adatait a 4 év alatt ugyanabban a korcsoportbeosztásban vizsgáltuk, mint amelybe az alapadatfelvételkor kerültek. Ez tette ugyanis lehetővé azt, hogy pontos képet kapjunk a fejlődésről.

A nyert adatokat az alábbi *matematikai-statisztikai módszerekkel* dolgoztuk fel:

1. Annak megállapítására, hogy az egyes testnevelési fajták (sportágak) között a kiinduló szintben volt-e különbség, egyszempontos variancia-analízist végeztünk.

2. *A kiinduló érték és a végérték közötti összefüggés* szorosságát a kiinduló és végérték közötti korrelációs együtthatóval állapítottuk meg ($\bar{r}$)

$$\bar{r}=\frac{\sum_{ij}(x_{ij}-\bar{x}_i)(y_{ij}-\bar{y}_i)}{\sqrt{\sum_{ij}(x_{ij}-\bar{x}_i)^2\sum_{ij}(y_{ij}-y_i)^2}}, \text{ ahol}$$

x_{ij} jelenti az i-edik testnevelési fajtában (sportágban) résztvevő j-edik tanuló kiinduló értékét,

y_{ij} pedig a végértékét.

$\bar{x}_i$, $\bar{y}_i$ a megfelelő átlagok az i-edik testnevelési fajtában (sportágban).

Az összefüggés tendenciáját pedig regressziós együttható alapján vizsgáltuk; és pedig a testnevelési fajtákon (sportágakon) belül megállapított közös regressziós együttható alapján ($\bar{a}$).

$$\bar{a}=\frac{\sum_{ij}(x_{ij}-\bar{x}_i)(y_{ij}-\bar{y}_i)}{\sum_{ij}(x_{ij}-\bar{x}_i)^2},$$

Ha $\bar{a}$ kisebb, mint 1, akkor alacsonyabb kiinduló érték mellett nagyobb a fejlődés. t(1)-próbával azt megvizsgáltuk, hogy az $\bar{a}$ (illetve $\bar{r}$) szignifikánsan különbözik-e a zérustól; vagyis azt, hogy a végérték függ-e kiinduló szinttől:

$$\bar{t}^{(1)}=\frac{\bar{a}}{s_1}\sqrt{\sum_{ij}(x_{ij}-\bar{x}_i)^2}, \text{ ahol}$$

$$s_1^2=\frac{\sum_{ij}[y_{ij}-\bar{y}_i-s_i(x_{ij}-\bar{x}_i)^2]}{n-2k},$$

S ebben n= az összes száma, k=a sportágak száma s_i pedig:

$$s_i=\frac{\sum_{j}(x_{ij}-\bar{x}_i)(y_{ij}-\bar{y}_i)}{\sum_{j}(x_{ij}-\bar{x}_i)^2}.$$

3. A fejlődésnek a kiinduló értéktől való függését regressziós együttható alapján állapítottuk meg. Amennyiben a regressziós együttható nem különbözik szignifikánsan az 1-től, akkor a fejlődés nem függ a kezdeti értéktől; amennyiben azonban szignifikánsan különbözik, akkor igen. Ezt a szignifikanciát a $\bar{t}^{(2)}$-próba alapján állapítottuk meg:

$$\bar{t}^{(2)}=\frac{\bar{a}-1}{s_1}\sqrt{\sum_{ij}(\bar{x}_{ij}-\bar{x}_i)^2}.$$

4. Testnevelési fajták (sportágak) hatására létrejövő fejlődésbeli különbségeket a $\bar{z}_i$-re végzett egyszempontos variancia-analízis (F-próba) segítségével vizsgáltuk

$$\bar{z}_i=\bar{y}_i-\bar{x}_i$$

$$F=\frac{\sum_i n_i(\bar{z}_i-\bar{z})^2}{\sum_{ij}(z_{ij}-\bar{z}_i)^2}\cdot\frac{n-k}{k-1}, \text{ ahol}$$

$$z_{ij}=y_{ij}-x_{ij},$$

$$\bar{z}=\bar{y}-\bar{x}.$$

Az F érték a testnevelési fajtának (sportágnak) a fejlődésre vonatkozó hatáskülönbségét mutatja.

A fenti számítások eredményeit táblázatokban foglaltuk össze, amelyekben a következő értékeket adtuk meg:

n_i testnevelési fajtánkénti (sportágankénti) létszám
N összlétszám
$\bar{x}_i$ testnevelési fajtánkénti átlagos kiindulási szint
$\bar{y}_i$ testnevelési fajtánkénti átlagos végső szint
$\bar{z}_i$ testnevelési fajtánkénti átlagos fejlődés
$\bar{x}$ átlagos kiindulási szint a teljes anyagban
$\bar{y}$ átlagos végső szint a teljes anyagban
$\bar{z}$ átlagos fejlődés a teljes anyagban

$$s_z=\sqrt{\frac{\sum_{ij}(\bar{z}_{ij}-\bar{z}_i)^2}{n-k}}$$ a fejlődés szórása.

F. $\bar{a}$, $\bar{r}$, $\bar{t}^{(1)}$, $\bar{t}^{(2)}$ értékek magyarázata a fentebb közölt szövegben.

Minthogy a kiinduló szintben igen gyakran találtunk szignifikáns különbségeket, valamint mivel az eredmények azt mutatták, hogy a fejlődés általában függ a kiinduló szint értékének nagyságától (magasabb kiinduló szintnél kisebb, alacsonyabbnál nagyobb a fejlődés), úgy véltük, hogy a testnevelési fajták (sportágak) hatása jobban megmutatkozik, ha a megközelítőleg közös kiinduló szinttel rendelkező tanulókat külön megvizsgáljuk. Ez úgy történt, hogy minden paraméternél a középén elhelyezkedő értékekre vonatkozóan egy alsó és felső határt állapítottunk meg, s csak az ezek közé eső tanulók fejlődési adataira végeztük el az egyszempontos varianciaanalízist.

Itt az azonos osztályokba járó tanulókat nem választottuk szét életkorok szerint.

Ennek megfelelően a táblázat alsó részén, a *c*-pont alatt a következő értékek szerepelnek:

n_i, $\bar{x}_i$, $\bar{y}_i$, $\bar{z}_i$, N, $\bar{x}$, $\bar{y}$, $\bar{z}$, s_z, F.

Ezek jelentését fentebb leírtuk.

1. táblázat Általános iskolás lányok

a) 10 évesek

Testnevelésfajta	n_i	$\bar{x}_i$	$\bar{y}_i$	$\bar{z}_i$
Kontroll	35	6,9	14,5	7,6
Atlétika	50	7,5	15,5	8,0
Torna	31	7,5	12,8	5,1
Kézilabda	44	8,9	13,0	4,1
Röplabda	9	9,8	13,0	3,2

N	$\bar{x}$	$\bar{y}$	$\bar{z}$	s_z
174	7,8	13,9	6,1	4,2

F	$\bar{a}$	$\bar{r}$	$\bar{t}^{(1)}$	$\bar{t}^{(2)}$
6,00+++	0,16	0,15	1,89 NS	10,18+++

b) 11 évesek

Testnevelésfajta	n_i	$\bar{x}_i$	$\bar{y}_i$	$\bar{z}_i$
Kontroll	64	7,2	15,0	7,7
Atlétika	68	7,1	16,4	9,3
Torna	71	7,4	13,5	6,1
Kézilabda	48	10,0	14,3	4,3
Röplabda	11	9,6	11,9	2,3

N	$\bar{x}$	$\bar{y}$	$\bar{z}$	s_z
271	7,8	14,6	6,8	4,8

F	$\bar{a}$	$\bar{r}$	$\bar{t}^{(1)}$	$\bar{t}^{(2)}$
9,29+++	0,14	0,12	1,89 NS	11,65+++

c) Általános iskolás lányok azonos kiinduló szintről indulva

Testnevelésfajta	N	$\bar{x}_i$	$\bar{y}_i$	$\bar{z}_i$
Kontroll	54	8,2	14,8	6,6
Atlétika	60	7,8	16,3	8,5
Torna	38	7,7	12,8	5,2
Kézilabda	50	8,2	13,7	5,5
Röplabda	11	8,5	12,5	4,1

N	$\bar{x}$	$\bar{y}$	$\bar{z}$	s_z	F
213	8,0	14,5	6,5	4,17	5,97+++

Eredmények

Az iskolai testnevelésben felhasznált sportágaknak a kar tolóerő-növekedésére gyakorolt hatását az alábbi táblázatok mutatják.

Lányoknál (1—2. táblázat) a kiinduló érték és a végérték közötti összefüggés mindegyik korcsoportnál igen alacsony ($r = 0{,}15$, $0{,}12$, $0{,}10$, $0{,}08$ és $\bar{t}^{(1)} = 1{,}89$ NS, $1{,}89$ NS, $1{,}47$ NS, $1{,}63$ NS és sehol sem szignifikáns. Tehát a kiinduló érték nincs befolyással a végértékre. Ezzel szemben a fejlődés mindenütt igen erősen szignifikánsan függ a kiinduló értéktől ($\bar{a} = 0{,}16$, $0{,}14$, $0{,}12$ $0{,}09$, és $\bar{t}^{(2)} = 10{,}18^{+++}$ $11{,}65^{+++}$ $10{,}65^{+++}$ $10{,}53^{+++}$ $16{,}77^{+++}$). Minthogy a fejlődés mértéke elsősorban a kiinduló érték függvénye, az iskolai testnevelésben felhasznált sportágak hatásának felderítése céljából meg kell néznünk az azonos kiinduló szintről indulók fejlődési értékeit.

A fejlődési értékek különbségeire vonatkozó F-próbák eredményei mindegyik korcsoportban, igen erősen, ill. erősen szig-

2. táblázat

Középiskolás lányok

a) 14 évesek

Testnevelésfajta	n_i	$\bar{x}_i$	$\bar{y}_i$	$\bar{z}_i$
Kontroll	94	10,6	16,6	6,0
Atlétika	37	12,6	17,0	4,4
Torna	39	9,5	15,3	5,8
Kosárlabda	38	11,6	18,2	6,6
Kézilabda	4	7,5	15,5	8,0
Röplabda	19	9,2	13,7	4,5

N	$\bar{x}$	$\bar{y}$	$\bar{z}$	s_z
231	10,7	16,4	5,7	5,3

$\bar{F}$	$\bar{a}$	$\bar{r}$	$\bar{t}^{(1)}$	$\bar{t}^{(2)}$
1,08 NS	0,12	0,10	1,47 NS	$10{,}53^{+++}$

b) 15 évesek

Testnevelésfajta	n_i	$\bar{x}_i$	$\bar{y}_i$	$\bar{z}_i$
Kontroll	170	10,9	16,9	5,9
Atlétika	63	13,0	17,1	4,1
Torna	59	10,4	15,9	5,5
Kosárlabda	76	10,7	19,0	8,3
Kézilabda	39	12,2	16,0	3,8
Röplabda	26	10,3	15,1	4,8

N	$\bar{x}$	$\bar{y}$	$\bar{z}$	s_z
433	11,2	16,9	5,8	5,9

$\bar{F}$	$\bar{a}$	$\bar{r}$	$\bar{t}^{(1)}$	$\bar{t}^{(2)}$
$4{,}85^{+++}$	0,09	0,08	1,63 NS	$16{,}77^{+++}$

c) Középiskolás lányok
azonos kiinduló szintről indulva

Testnevelésfajta	N	$\bar{x}_i$	$\bar{y}_i$	$\bar{z}_i$
Kontroll	112	10,2	16,8	6,7
Atlétika	41	10,6	17,1	6,5
Torna	54	9,8	15,5	5,8
Kosárlabda	45	9,7	18,4	8,7
Kézilabda	15	9,9	16,3	6,5
Röplabda	29	10,2	14,3	4,1

N	$\bar{x}$	$\bar{y}$	$\bar{z}$	$\bar{s}_z$	F
296	10,1	16,6	6,5	4,69	3,79 NS

nifikánsak ($F = 5{,}97^{+++}$ és $3{,}79^{++}$). Az itt kapott értékek alapján az állapítható meg, hogy *általános iskolás lányoknál legnagyobb fejlődést* ($\bar{z}_1$) *az atlétikával foglalkozók mutatták, a legkisebbet azok, akik röplabdaosztályokba jártak.*

A középiskolás lányok esetében (az F-próba ugyancsak erősen szignifikáns) a kar tolóerejének fejlődésére legelőnyösebb befolyást gyakorolta a kosárlabda, s legkevésbé mozdította elő a röplabda.

A *fiúk* (3—4. táblázat) esetében az általános iskolásoknál a végérték nem függ szignifikánsan a kiinduló értéktől ($\bar{r} = 0{,}04$, 0,03, 0,31, 0,37 és $\bar{t}^{(1)} = 0{,}51$ NS, 0,55 NS, $5{,}13^{+++}$ $8{,}37^{+++}$), a középiskolásoknál azonban igen. A fejlődés minden esetben igen erősen szignifikáns összefüggést mutat a kiinduló értékkel ($\bar{a} = 0{,}06$, 0,06, 0,42, 0,51 és $\bar{t}^{(2)} = 7{,}47^{+++}$ $7{,}05^{+++}$ $8{,}13^{+++}$).

Az azonos kiinduló szintről indulókat vizsgálva, csak az általános iskolás fiúknál találunk egyes sportágak fejlődési különb-

3. táblázat

Általános iskolás fiúk

a) 10 évesek

Testnevelésfajta	n_i	$\bar{x}_i$	$\bar{y}_i$	$\bar{z}_i$
Kontroll	38	9,4	18,6	9,2
Atlétika	29	9,3	17,9	8,6
Torna	18	10,5	18,3	7,8
Kosárlabda	16	10,5	18,1	7,6
Kézilabda	32	9,9	18,8	8,9
Labdarúgás	21	7,3	22,0	14,8

N	$\bar{x}$	$\bar{y}$	$\bar{z}$	s_x
154	9,4	18,9	9,4	6,3

F	$\bar{a}$	$\bar{r}$	$\bar{t}^{(1)}$	$\bar{t}^{(2)}$
$3{,}64^{++}$	0,06	0,04	0,51 NS	$7{,}47^{+++}$

b) 11 évesek

Testnevelésfajta	n_i	$\bar{x}_i$	$\bar{y}_i$	$\bar{z}_i$
Kontroll	86	10,7	19,2	8,5
Atlétika	44	8,3	20,1	11,8
Torna	40	10,8	21,0	10,2
Kosárlabda	19	12,0	20,3	8,3
Kézilabda	64	10,5	19,9	9,4
Labdarúgás	48	7,5	23,6	16,1

N	$\bar{x}$	$\bar{y}$	$\bar{z}$	s_x
301	9,9	20,5	10,6	7,3

F	$\bar{a}$	$\bar{r}$	$\bar{t}^{(1)}$	$\bar{t}^{(2)}$
$7{,}72^{+++}$	0,06	0,03	0,55 NS	$8{,}87^{+++}$

c) Általános iskolás fiúk azonos kiinduló szintről indulva

Testnevelésfajta	N	$\bar{x}_i$	$\bar{y}_i$	$\bar{z}_i$
Kontroll	51	9,1	18,5	9,5
Atlétika	30	9,3	19,3	10,1
Torna	33	8,9	20,5	11,6
Kosárlabda	20	9,9	17,8	7,8
Kézilabda	43	9,4	18,0	8,6
Labdarúgás	23	8,7	23,4	14,7

N	$\bar{x}$	$\bar{y}$	$\bar{z}$	s_x	F
200	9,2	19,4	10,2	6,65	$3{,}49^{++}$

ségeire vonatkozóan szignifikáns F-próbát ($F=3,49^{++}$), a középiskolás fiúknál nincsenek szignifikáns különbségek ($F=1,42$ NS). *Mind az általános, mind a középiskolás fiúknál a kar tolóerejének fejlődését legjobban elősegítette a labdarúgás, s legkevésbé általános iskolásoknál a kosárlabda, középiskolásoknál a röplabda.*

Mindebből viszont az következik, hogy az optimális fejlődés biztosítása céljából nem elégséges a puszta sportági foglalkoztatás, hanem azt ki kell egészíteni speciális tolóerő-fejlesztő gyakorlatokkal.

4. táblázat

Középiskolás fiúk

a) 14 évesek

Testnevelésfajta	n_i	$\bar{x}_i$	$\bar{y}_i$	$\bar{z}_i$
Kontroll	102	18,8	31,0	12,3
Atlétika	34	20,1	32,4	12,3
Torna	15	25,8	33,9	8,1
Kosárlabda	58	20,0	30,4	10,4
Kézilabda	14	20,4	33,5	13,1
Röplabda	8	19,0	27,1	8,1
Labdarúgás	20	15,6	29,2	13,5

N	$\bar{x}$	$\bar{y}$	$\bar{z}$	s_z
251	19,5	31,1	11,6	9,0

F	$\bar{a}$	$\bar{r}$	$\bar{t}^{(1)}$	$\bar{t}^{(2)}$
1,10 NS	0,42	0,31	$5,13^{+++}$	$7,05^{+++}$

b) 15 évesek

Testnevelésfajta	n_i	$\bar{x}_i$	$\bar{y}_i$	$\bar{z}_i$
Kontroll	187	20,4	31,2	10,8
Atlétika	65	20,2	34,9	14,7
Torna	14	23,0	34,9	11,9
Kosárlabda	115	22,3	31,3	9,0
Kézilabda	19	20,3	33,8	13,6
Röplabda	13	22,2	29,9	7,8
Labdarúgás	23	17,1	33,8	16,7

N	$\bar{x}$	$\bar{y}$	$\bar{z}$	s_z
436	20,6	32,1	11,3	8,4

F	$\bar{a}$	$\bar{r}$	$\bar{t}^{(1)}$	$\bar{t}^{(2)}$
$5,53^{+++}$	0,51	0,37	$8,37^{+++}$	$8,13^{+++}$

c) Középiskolás fiúk
azonos kiinduló szintről indulva

Testnevelésfajta	N	$\bar{x}_i$	$\bar{y}_i$	$\bar{z}_i$
Kontroll	103	20,3	31,1	10,7
Atlétika	36	19,7	33,6	13,9
Torna	8	20,8	35,2	14,5
Kosárlabda	56	20,5	31,8	11,3
Kézilabda	8	20,4	30,9	10,5
Röplabda	6	19,5	25,8	6,3
Labdarúgás	8	20,1	35,1	15,0

N	$\bar{x}$	$\bar{y}$	$\bar{z}$	s_z	F
225	20,3	31,8	11,5	8,40	1,42 NS

Karakas Éva

Támadás a király ellen

(Sport, Bp., 1974.)

Örömmel láttuk Karakas Éva úttörőknek tartott tv-előadásai könyv formájában való megjelenését. A televíziós adásokat is sok úttörő kísérte figyelemmel, s remélhetőleg vált sakkozóvá. A kezdő számára is a könyv előnyösebb a tv-adásnál, mert a könyvet olvasván nem sürget a képek váltása.

A könyv tartalmazza a sakkjáték rövid történetét, a játék alapelemeit, néhány játszma leírását és több híres sakkozó nevezetes adatait. A leírások tömörsége, érthetősége, a logikai összefüggések megvilágítása lehetőséget teremt a játék alapjának gyors elsajátításához és kedvet a továbbiakhoz.

Számunkra a sakkjátékot nem csupán másfél évezredes múltja és növekvő népszerűsége teszi érdekessé. A sakkjátékot az intellektuális játékok közé soroljuk, s mint ilyen, segítségünkre lehet az egyén intellektuális sajátságainak fejlesztésében. Oktatás-lélektani kísérletek bizonyították, hogy a cselekvésben megnyilvánuló gondolkodás — adott esetben sakkozás — rendszeres gyakorlása a gyermek tudatának fejlettségi fokát növeli. Blonszkij szerint: „a sakkozni tudók absztrakt gondolkodása átlagosan meghaladja a sakkozni nem tudókét". A sakkozó a játék során egy számítógép működési elvét valósítja meg, melynek produktivitását a játékos megismerő tevékenységének színvonala, intellektuális érzelmei szabályozzák. A megismerő tevékenység irányultságát, szerveződését a figyelem biztosítja. (A játékot tehát a figyelem tréningjének is felfoghatjuk.) A cselekvési folyamat eredményességét, ésszerűségét az előzetes tájékozódó, tervező tevékenység határozza meg. Először a játékos következetes észlelésre, logikus lényeglátó megfigyelésre törekszik. A felvetődő helyzetet, problémát értékeli, és igyekszik optimálisan helyes választ adni. Kényszerítő csapdát kell ellenfele számára teremteni, hogy a partner bármit választ a lehetséges lépések közül, végül mégis ugyanaz az eredmény következzen be. A cselekvés nem korrigálható, tehát kénytelen körültekintően dönteni. A fogalmi műveletek hosszú sorát strukturális és oksági előzmények, következmények, valószínűségek halmozásában vizsgálja. Konkrét szituációban kell megtalálni az absztrakt elvet, amely így a konkrét helyzet újbóli absztrakciójához vezet. Mindez a tevékenység létrehozza és fejleszti az egyén kombinatív képességét, szóbeli-logikus szelektív emlékezetét. Kritikus gondolkodás, hibakeresés, önelemzés, intellektuális érzelmi fejlődés következmény és követelmény is a sakkjátékban. A sakk a kisiskolás analogikus gondolkodástól így vezet a másodlagos absztrakciók világába. Hogy az elérhető minőségi ugrás milyen időtartam után, milyen életkorban következik be, jelentős mértékben a képzéstől függ. E könyv szellemes stílusa, könnyedsége, közérthetősége, a játszmák fordulatainak szemléletes elemzése az általános iskolás korúak számára is élvethetővé, érdekessé teszi a sakkozni tanulást. Reméljük, hogy a könyv fejezetein túl a sakk mesterei, és a tv munkatársai további igen élvezetes anyagot nyújtanak a sakkozók növekvő táborának, úttörőknek és a sakk szakértő művelőinek is.

Fekete Mária

Madarász István:

Kézilabdázás

(Sport, Bp. 1974. 393 old.)

25 évvel ezelőtt az Országos Sport Hivatal szakkönyvtára sorozatának 15. sz. kiadványaként egy 60 oldalas, szerény füzetecske látott napvilágot, amely „A kézilabda" címet viselte. A sportág már akkor is olyan népszerű volt, hogy napok alatt elfogyott minden példány, és ma már csak elvétve lehet belőle egyet-kettőt találni a könyvtárakban. A füzetecske nagyjából azt tartalmazta, amit a kézilabdázásról akkor illett tudni.

Az azóta eltelt 25 esztendő gyökeres változást hozott a sportágban, s ezt jól illusztrálja Madarász most megjelent könyve is. A szerző 800 gyakorlat, 300 ábra (Papp Károly szakmailag és esztétikailag egyaránt kitűnő munkája) és mintegy 60 fénykép (Almási László felvételei) segítségével mutatja be mindazt, amit ma már a kézilabdázás technikájáról, támadás — és védekezésbeli fortélyairól ismerni kell. Ezenkívül korrekt történeti áttekintést ad a sportágról, s a felkészülés és versenyzés kérdéseit is részletesen tárgyalja.

Sablonos, de mindenképpen hatásos fordulatnak érezhetné az olvasó, ha arra hivatkoznánk, hogy a 25 évvel ezelőtti füzet és a jelenlegi szakkönyv mennyiségi és minőségi különbsége is jól érezékelteti a fejlődés ütemét. Valóban sablonos ez a megállapítás de az a fontos, hogy igaz. A sportági fejlődésnek azonban egyik alapvető feltétele, hogy olyan szakemberek aktív munkája révén történjék, akik érzékenyen és alkotó módon tudnak reagálni a változásokra. Madarász István ilyen alkotó szakembere a kézilabdázásnak. Eddigi szakirodalmi, gyakorlati és szervezői tevékenységével jelentős részt vállalt a sportág fejlesztésében és munkásságának méltó bizonyítéka ez a szakkönyv is, amelyet tanáraink figyelmébe ajánlunk.

N. Gy.

KÖRPERERZIEHUNG
Meft 5/1974.

dr. Nagy György: Körpererzieherische Vorschungen ohne Zensuren in den unteren Schulklassen 129
dr. Nagy, Tamás: Die Funktion des Spiels im Körpererziehungsunterricht (V.) ... 133
Farmosi, István: Mehrwechselnde regressionelle-Analyse von Geschwindigkeit und Schnellkraft 142
Varga, László: Sportunterrichtgeschichte in den Schulen von Komitat Heves ... 146
dr. Bakonyi, Ferenc: Die Wirkung der einzelnen Sportarten im schulmässigen Sportunterricht auf die Entwicklung der Armstosskraft 153

RUNDSCHAU

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЫ
№ 5/1974 г.

Д-р Надь, Дердь: Физкультурный опыт без оценок в младших классах школы 129
Д-р Надь, Тамаш: Роль игры в области обучения физкультуре (V) 133
Фармоши, Иштван: Многопеременный регрессионный анализ быстроты и быстройсилы 142
Варга, Ласло: Отрывок из истории школьного обучения физкультуры в комитате Хевеш 146
Д-р Бакони Ференц: Влияние виды спорта в школьном физкультурном обучении на развитие силы отталкивания руки 153

ОБЗОР

A sport és testnevelés időszerű kérdései, 74/1. szám

(Szerkeszti: dr. Nádori László. Sport, Bp. 1974. 159 old.)

Jubileumi — tizedik — szám lévén úgy illik, hogy valami udvariasat, szépet írjunk e kiadványról. Nos szerencsére ezt tenni nem nehéz, mert a sport és testnevelés valóban időszerű kérdéseit tartalmasan és színvonalasan tárgyalja ez a kötet is. Az eltelt öt esztendő alatt (1969-ben jelent meg az első szám) a szerkesztőség kialakított a tartalomnak megfelelő, sajátságos stílusjegyekkel rendelkező szakirodalmi formát s ez jelentősen megkönnyíti az olvasók számára a tájékozódást.

Két gondolatébresztő és a jelen állapotokat reálisan tükröző tanulmány — Gallov Rezső: Az első világbajnokság és a magyar úszósport; Zalka András: Néhány időszerű gondolat labdarúgósportunk helyezetéről — nyitja meg a kötetet. Harsányi László a 10—14 éves korosztály atlétikai felkészítéséről ír megszívlelendő megállapításokat. Dr. Nagy Tamás: Szakosított tantervű testnevelés az általános iskolákban és gimnáziumokban c. tanulmánya nem csupán történeti tényeket tartalmaz, hanem korszerű tantervelméleti megállapításokat is. Dr. Takács Ferenc az iskolai testnevelés esztétikai problémáiról ír — színvonalasan. A faktoranalízis lényegét, felhasználásának előnyeit mutatja be Bretz—Csáki—Fejes—Nádori gyakorlati példával jól illusztrált írása.

Az iskolai úszásoktatás problémáit újszerűen és meggyőző tényekkel bizonyítottan írja le Nagy Sándor. Tanulmányának kiemelkedő pozitívuma, hogy bátran el mer szakadni a sablontól, kísérleti adatokkal dokumentálja a versenyzőképzés és az iskolai csoportos úszástanítás közötti különbséget. Dr. Nagy György az állóképesség pszichológiai szempontjait tárgyalja tanulmányában. A kötetet dr. Nádori László Sporttudományos lexikona zárja.

Mindent egybevetve, a kötet tartalma méltó a jubileumhoz.

N. Gy.

Szőke Pál

A tenisz története

(Sport, Bp., 1974.)

A képről baszk sapkás, szakállas arc tekint ránk, csípőre tett bal kezében körte alakú ütőt tart. Neve: Walter Clopton Wingfield. Foglalkozása: az angol kelet-indiai hadsereg őrnagya. Nevezetessége: 1874. február 23-án a londoni szabadalmi irodában jelentette be a gyepen és jégen egyaránt játszható játékot.

A továbbiakra már könnyű következtetni, hiszen idén 100 éves a teniszsport, s az említett őrnagy ennek a kitűnő játéknak az atyja. A szerző — Szőke Pál — tudományos alapossággal és egy detektívregény érdekességével ír a teniszsport eredetéről, a kiemelkedő versenyekről és versenyzőkről, a játék hazai történetéről.

A könyv hézagpótló munkának tekinthető, hasznos és tanulságos olvasmány.

N. Gy.

2,40 Ft

1982

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

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

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

Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96 162

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

INDEX 25 824

A testnevelés tanítása

AZ OKTATÁSI
MINISZTÉRIUM
MÓDSZERTANI
FOLYÓIRATA
X. ÉVFOLYAM

1974

6.

Kozák Lajos felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
Dr. Kálmánchey Zoltán
Nyiri János
Raffel Zoltán
Dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc
Varga Sándor
Várady Géza

TARTALOM

Hazánk felszabadulásának 30. évfordulójára készülünk 161
Dr. Nagy György: Az oktatás és nevelés korszerűsítése a testnevelésben 162
Burka Endre: A tantervi koncepció és követelmények néhány alapvető kérdése a testnevelésben 164
Dr. Nagy Tamás: Próbák és feladatlapok együttes alkalmazása a testnevelés tanításában 174
Dr. Rókusfalvy Pál: A tevékenységregulációs elv érvényesülése és a személyiség megismerése a testnevelésben 181
Dr. Kis Jenő: Környezeti tényezők vizsgálatának jelentősége, lehetősége korszerű testnevelési tanterv alkotásának folyamatában 185
Bíróné dr. Nagy Edit: Néhány didaktikai szempont a testnevelési tantervi munkálatokhoz 191

SZEMLE

E számunk munkatársai: Bíróné dr. Nagy Edit főiskolai docens, Testnevelési Főiskola; *Burka Endre* főiskolai tanár, OPI; *dr. Kis Jenő* tudományos munkatárs, Testnevelési Főiskola; *dr. Nagy György* főiskolai docens, OPI; *dr. Nagy Tamás* főiskolai adjunktus, OPI; *dr. Rókusfalvy Pál* tanszékvezető főiskolai tanár, Testnevelési Főiskola.

Megjelenik évente hatszor

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17–21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalai u. 10–14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József nádor tér 1., telefon: 180–850 postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215–96162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban.
Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft,
74.2669 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

Hazánk felszabadulásának 30. évfordulójára készülünk

Kozák Lajos felvétele

1975. április 4-én ünnepeljük hazánk felszabadulásának 30. évfordulóját. Az ünneplés legméltóbb módja, ha azoknak az eszméknek fénye mellett dolgozunk a hétköznapokon is, amelyek már három évtizede vezetik és irányítják tevékenységünket. Tárgyunk — a testnevelés — különösen sokat köszönhet ennek az időszaknak. Elég, ha csak annyit említünk, hogy a tudományos színvonalú tantervek megalkotásának korszaka volt ez a 30 év. E tény horderejét még inkább növeli, ha elgondoljuk, hogy hazánkban a felszabadulást megelőzően már közel hetven éve kötelező volt az iskolai testnevelés! Talán nem véletlen, hogy az Oktatási Minisztérium áldozatkészsége éppen ebben a tanévben tette lehetővé az oktatás korszerűsítése érdekében végzendő testnevelési tantervi kutatásokat.

Ifjúságunk jobb fejlődése érdekében, kinek-kinek a saját területén, tudása legjavát kell nyújtania, hogy az a cél, amely 1945 óta vezet bennünket, valósággá váljék!

Szerkesztőség

Az Országos Pedagógiai Intézet Testnevelés Tanszéke és az Országos Szakfelügyeleti és Továbbképzési Központ, az Oktatási Minisztérium Testnevelési és Sportosztályának segítségével 1974. július 1-e és 6-a között Miskolcon tanfolyamot rendezett. A tanfolyam célja az 1974/75. tanévi tantervi kutatásokban részt vevő kísérleti és kontroll osztályok tanárainak felkészítése volt. E számunkban a tanfolyamon tartott — s a kísérleti kutatásokkal közvetlenül összefüggő — előadásokat közöljük.

Az oktatás és nevelés korszerűsítése a testnevelésben

(Néhány gondolat a tantervi kutatásokról)

DR. NAGY GYÖRGY

Az iskolai testnevelési tantervekkel és általában a testneveléssel kapcsolatos kutatásokkal hazai szakirodalmunkban nem sok tanulmány foglalkozik. Helyesebben szólva, a megjelentek közül csak néhánynak tulajdoníthatunk tudományos értéket. Amikor tehát a következőkben e tanulmányok eredményeit összegezzük, nem törekszünk teljességre, hanem a tipikusat, a tudomány színvonalával mérhetőt emeljük ki és ebből vonjuk le következtetéseinket.

Az 1868. évi 38. törvénycikkel — amely kimondta az iskolai testnevelés kötelező voltát — hazánk, Dánia és részben Anglia kivételével, megelőzte akkor egész Európát. „. . .Ezek az előrelátó gondolatok és új célok azonban készületlenül találták az iskolai nevelés akkori intézőit. Hiányoztak az alkalmas tanerők, de hiányoztak a helyiségek és egyéb feltételek is, amelyeket a testgyakorlás iskolai rendezése megkívánt volna. Ennek tudható be, hogy a bátor kezdeményezés jórészben csak papíron maradt."[1] „. . .Teljesen megakadt és megrekedt azonban az iskolai testgyakorlás heti időmértékének korszerű fejlesztése. Az 1868-ban megállapított heti két tanóra tulajdonképpen még most, 67 esztendő múlva is fennáll, sőt egyes iskolákban csak heti másfél óra vagy egyáltalán semmi sem jut a testgyakorlásnak."[2]

A Magyar Tornaszövetség 1908-i — a kormányhoz és a törvényhozáshoz intézett — emlékirata és a rákövetkező évben rendezett első magyar testnevelő kongresszusa egyebek között az iskolai szellemi túlterhelés csökkentését és az iskolai testnevelés arányos fejlesztését rögzítik. Az 1913-ban létesült Országos Testnevelési Tanács az iskolai testnevelés heti mértékét akkoriban 4 órában és egy kétórás játékdélutánban kívánta megállapítani.[3]

A felsorolt tények azt bizonyítják, hogy a problémák nem újkeletűek. Az óraszámnak és ezzel kapcsolatosan a tartalom fejlesztésének indokolása azonban elsődlegesen biológiai, fiziológiai irányultságú, mint ez a továbbiakból kitűnik.

„A testedzés jelentőségének felismerése rávezetett arra a kérdésre, hogy a testgyakorlás és főként a rendszeres testgyakorlás a szervezetre s főleg a növekvő szervezetre mint külső alakváltoztató tényező bír-e befolyással, s ha van ilyen befolyása, miben rejlik az. E kérdés első egzakt vizsgálatát a francia Godin végezte, aki 1901-ben megjelent munkájában a St. Hyppolyt du Fort francia katonaiskola növendékein végzett vizsgálatainak eredményeiről számol be . . . E növendékeket 14,5 éves koruktól 18 éves korukig nyolcszor mérte és összehasonlításul kiválasztott közülük 50 olyant, akik rendszeresen tornáztak korláton és nyújtón, és 50 olyant, akik ez idő alatt nem végeztek semmiféle testgyakorlást . . . A tornázó ifjak testmagasságban, mellkerületben, végtagkerületben, váll- és csípőszélességben a nem tornázóknál nagyobb mértékben gyarapodtak . . ."[4]

A svájci Matthias 1913-ban és 1914-ben 757, 16—22 év közötti tornászt mért meg a Martin-féle méréstechnikával (testsúly, testmagasság, mellkerület a legnagyobb belégzéskor és kilégzéskor, felkarkerület behajlítva és nyújtva, comb- és lábszárkerület, pulzusszám nyugalmi állapotban, majd 80 méteres vágtafutás után és 5 perccel később). A kapott eredményeket az átlagpopuláció adataival összehasonlítva megállapította, hogy a 16—22 éves férfiak között az egyenlő korú tornászok e sportágat nem űzőkkel szemben jelentősen fejlettebbek, erősebbek a mért adatok szempontjából.[5]

Hazánkban többen is végeztek ilyen kutatást. Például Király Dezső testnevelő tanár 1925-ben a kispesti reálgimnáziumban a testnevelési szempontból legszorgalmasabb 125 tanulójának testsúly, testmagasság és mellkerület adatait összehasonlítva a többi tanuló hasonló adataival, a szorgalmas tanulók jelentős fölényét tapasztalta.[6]

Az első — már tudományosnak nevezhető — kísérleti felmérést az 1933/34. tanévben a Markó utcai Bólyai reáliskolában végezték, kontrollként a Kemény Zsigmond reáliskola

szolgált. Az elsőben (Bólyai) mindennap volt testnevelési tanóra, míg a másodikban (Kemény Zs.) csak hetente kétszer. Az egyetlen tényező, amely miatt ez a kísérleti felmérés tudományosnak nevezhető az, hogy pontos antropometriai összehasonlítást tett lehetővé. Az adatok egyértelműen a mindennapi testnevelésnek a testméretek fejlődésére gyakorolt előnyös hatását mutatták.[7] A kísérlettel kapcsolatos orvosi[8] és pedagógiai[9] szempontokat csak általános, elvi síkon tárgyalták a téma előadói, akiknek szakirodalmi felkészültsége, igényes fogalmazása még ma is tiszteletet válthat ki az olvasóban, konkrét eligazítást azonban semmit sem adnak.

Az említett kísérleti mérések — külföldiek és hazaiak egyaránt — minden bizonnyal haladóknak számítottak a maguk korában, de az antropometriai adatok ismertetésénél nem jutottak tovább.

A kísérleti vizsgálódások másik vonala a testnevelés szellemi hatásainak megállapítása volt.[10] A szellemi hatás a mai terminológia szerint inkább a mentálhygiénének felel meg, tehát a kognitív funkciókon, az érzelmeken keresztül a jellem fejlesztéséig minden pszichikus tényező értendő rajta. Hazánkban 1937-ben a szegedi Klauzál gimnáziumban dr. Veress Elemér és dr. Csinády Jenő orvos-fiziológusok végeztek ilyen pszichológiai jellegű kísérleteket.[11]

Az iskolai testneveléssel kapcsolatosan tehát hazánkban a korai időszakban (joggal nevezhetjük korainak ezeket az éveket, mert a főiskolai szintű testnevelő tanárképzés csak 1925-ben, a Testnevelési Főiskola megalapításával vette kezdetét) az antropometriai mérésekkel, illetve a szellemi hatások mérésével foglalkoztak a kutatások. Az idézett két munka a prototípusa e két irányzatnak.

A háborút követő — felszabadulás utáni — években az MHK-mozgalom hatására a centiméterrel és másodperccel mérhető testgyakorlati ágakban történtek az iskolákban is adatgyűjtések, ezek azonban egyrészt rendszertelenek voltak, másrészt pedig a módszerek tudományos értéke is sok kívánnivalót hagyott maga után. (Pl. az MHK és LMHK szinteket is tapasztalati, nem pedig tudományos alapon állapították meg).

A kötelező testnevelés bevezetésétől közel 100 év telt el, amíg egy megközelítően reprezentatív jellegű, az iskolai testneveléssel és sporttal foglalkozó kutatás megindult. Dr. Bakonyi Ferenc, a Testnevelési Főiskola Kutató Intézetének tudományos osztályvezetője végezte ezeket a vizsgálatokat 1962 és 1966 között 100 kísérleti és 100 kontroll osztályban. Erről tanulmányában a következőket írja: „Az iskolai testnevelés és sport mennyiségi hatásainak vizsgálatára, valamint abból a célból, hogy megállapítsuk az iskolai testnevelésben szereplő különböző sportágak — atlétika, torna, kosárlabdázás, kézilabdázás, röplabdázás, labdarúgás — speciális hatását, 100 kísérleti és 100 kontroll osztályt szerveztünk. Indulásnál a kísérleti személyek száma összesen 6120 volt. Ebből 1550 általános iskolás fiú, 1200 általános iskolás leány, 1700 középiskolás fiú, 1670 középiskolás leány. A 4 év alatti lemorzsolódás után összesen 2608 kísérleti személy maradt, 603 általános iskolás fiú, 550 általános iskolás leány, 747 középiskolás fiú és 708 középiskolás leány. A kísérleti osztályokban 4 éven keresztül heti 4 órában az említett sportágak valamelyikére alapozott testnevelés folyt, tehát pl. az atlétikai osztályokban 4 éven keresztül bizonyos kiegészítéssel (ami minden kísérleti osztályban azonos volt) csak atlétika stb. A kontroll osztályokban heti két órában a jelenleg érvényben levő tantervek alapján komplex (atlétika, torna, játék) testnevelés volt. A kutatás általános iskolákban az 5. osztályokkal (10—11 évesek), középiskolákban az I. osztályokkal (14—15 évesek) indult.[12] A kutatás teljes anyaga kiadatlan, részpublikációk jelentek meg belőle.

Összefoglalás:

1. Hazánkban bár több, mint 100 éve kötelező tantárgy az iskolákban a testnevelés, ezidáig az országos populációt reprezentáló mintavétel segítségével tudományos tantervi kutatás még nem történt.
2. Az eddigi kutatások két irányzatot képviselnek: *a)* a testnevelés hatása az egészséges testfejlődésre (antropometria, fiziológia), *b)* a testnevelés mentálhygiénés hatásai.
3. Ami leginkább szembetűnő, az a pedagógiai szempontú kutatások hiánya. A megjelent tanulmányok legtöbbje nem egyéb deduktív általánosításnál. A konkrét vizsgálatok száma nagyon kevés és egyik sem reprezentatív.
4. A legújabb (dr. Bakonyi-féle) vizsgálatok olyan adatokat hoztak felszínre, amelyek felhasználása elősegítheti tanterveink tudományosabb megalapozottságát.

A kutatás hipotézise

Hipotézisünk alapjaként feltételezzük, hogy a jelenleg érvényben levő tanterveink elméleti alapelveinek ismerete elősegítheti a követelményrendszer helyes értelmezését és az ennek megfelelő oktatási módszerek kialakítását.

E tantárgypedagógiai elveket a következőkben foglalhatjuk össze:

A testnevelés tantárgy feladata — konkrét és rövid megfogalmazásban — a tanuló cselekvőképességének a fejlesztése.

A cselekvőképesség kifejezés — felfogásunk szerinti — tartalma:

a) Cselekvési elveknek és törvényszerűségeknek a torna, atlétika és játékok által közvetített ismerete.
b) Az egyes testgyakorlati ágak tartalmát képező készségek (műveletelemek, műveletek) elsajátítása.
c) A testi képességek kellően fejlett szintje.
d) Az adekvát cselekvéshez szükséges személyiségbeli tulajdonságok kialakítása.

Kutatásunkban tehát a következő kérdésekre kívánunk választ kapni:

1. Hogyan alakul, formálódik a tanulók személyisége 10—18 éves korban, továbbá van-e eltérés a testnevelés szempontjából a legfelső és legalsó kvartilisbe tartozó tanulók személyiségképe között?
2. A 10—18 éves tanulók testneveléssel és sporttal kapcsolatos motívumainak milyen a fejlődési útja?
3. A mikrokörnyezet befolyásának szerepe a tanulók motivációjára.
4. A tantervben szereplő torna, atlétika és játék készségeinek elsajátítási szintje.
5. Az alapképességek (erő, gyorsaság, ügyesség, kitartóképesség) mérése tesztek segítségével.
6. A torna, atlétika és játék tantervi anyagának tanulása által közvetített cselekvési elvek ismeretének szintje. (Feladatlap alkalmazásával.)
7. Az órákon — megadott szempontok alapján — történő pedagógiai-pszichológiai megfigyelés, amely a tanuló magatartására, aktivitására, együttműködési készségére vonatkozik.

Jegyzetek:

[1] A mindennapi iskolai testnevelés. Stephaneum, OTT. Bp. 1936. 81. pag. 9. oldal.
[2] I. m. 10. oldal.
[3] I. m. 10. oldal.
[4] I. m. 57. oldal.
[5] I. m. 58—59. oldal.
[6] I. m. 26. oldal.
[7] I. m. 80—81. oldal.
[8] I. m. 23—32. oldal.
[9] I. m. 33—35. oldal.
[10] *Csurik (Cseke) Dénes dr.:* A testnevelés szellemi hatásai. Stephaneum, Bp. 1939. 100 pag.
[11] I. m. 17. oldal.
[12] *Dr. Bakonyi Ferenc:* A testnevelés és sport hatása a 10—14 éves tanulók társas kapcsolataira és osztályközösségeik alakulására. (in: TF Tudományos Közlemények, Bp. 1970. 1. kötet, 403 pag. Litografált, 220—221. oldal.)

A tantervi koncepció és követelmények néhány alapvető kérdése a testnevelésben

BURKA ENDRE

Sok félreértésre, sőt félremagyarázásra adott alkalmat a játékosság, a játék hangsúlyozott szerepe az 1962—63-ban megjelent, és különösen az 1969-ben átdolgozott testnevelési tantervekben. A félremagyarázás főként annak tulajdonítható, hogy a tantervek átdolgozása 1969-ben időben egybeesett a testnevelés tantárgyjellegéről, az osztályozásról folytatott vitákkal, és a játék növekvő hangsúlyát sokan a vita eredményeként létrejött kompromisszumként értékelték. (Hellyel-közzel ezzel kapcsolatban még az elvtelenség, a szakszerűtlenség vádja is elhangzott az átdolgozásért felelős személyekkel kapcsolatban.)

Az elhangzott ellenvetések, de még a „megértést" tükröző gesztusok mögött is alapvetően a játék meg nem értése, a képzésben, a cselekvéstanulásban játszott szerepének aláértékelése húzódott meg. Ez történetiségében nézve is érthető. A testnevelési tantervekben — az egészen kezdeti rövid időszakot kivéve — a játék valójában a „második vonalba" szorult. (*Nagy T.*, 1974). Testnevelés-elméleti szakkönyveink évtizedekre visszamenően aláértékelték jelentőségét a mozgástanulásban, a cselekvéstanulásban. *Cseke D.* elismerve a gyermek játék iránti természetes szükségletét és elsőbbséget adva neki érzelmi hatása, élménygazdagsága, sőt a megismerésben játszott fontos szerepe miatt, a szűkebben vett mozgástanulás szempontjából inkább a „már részben vagy teljes egészében elsajátított mozgá-

sok" gyakorlásának a lehetőségét emeli ki (1955. 21. old.). *Czirják J.* sajátos módon a mozgásos játékokat, sportjátékokat „sokféle hatás kiváltására (a legkülönfélébb mozgáskészségek kialakítására és testi képességek fejlesztésére) alkalmas „mozgásfajta-gyűjteménynek" tekinti. (1970. 80. old.)

Érvényes tanterveink a játéknak ennél lényegesen fontosabb szerepet szánnak, s az alábbiakban a játéktevékenységnek néhány olyan sajátosságára igyekezünk rámutatni rendkívül vázlatos módon, amelyeknek éppen a tanterv koncepciójának, a tananyagnak mint művelődési anyagnak az értelmezésében van főként jelentősége. Tulajdonképpen ezzel függ össze a tantervek követelményrendszere is. A követelményrendszer lényegesen eltér a megszokott sportági követelményektől, ezért sokan a teljesítményszempont megszűnését olvasták ki ezekből. Néhány összefüggésben ezekre is kitérünk.

A feladathelyzetek jellegzetességei a játéktevékenységben

A testnevelési tantervek anyagának túlnyomó részét tantárgypedagógiai szempontok szerint kiválasztott játékok, játékos tevékenységek alkotják. Ahhoz, hogy a játékok helyét a képzésben, az általános mozgásműveltségben konkréten megfogalmazhassuk, a játéktevékenységet szerkezeti szempontból alaposabb elemzésnek kell alávetni.

A játékban — az életszituációkkal ellentétben — a problémahelyzet nem szűnik meg egyszerűen a cselekvési feladat egyszeri sikeres megoldásával: a játékfolyamat szerkezetileg ciklikus, a főfolyamat egy sajátos belső mechanizmus következtében ismétlődik, éspedig állandóan változó feltételek mellett. (Burka E., 1973. 123—124. old.) Az ismétlődést játékszabály biztosítja: labdajátékokban pl. azzal, hogy a labdát birtokló játékos (csapat) mindig a támadó, és a szerepek e szerint cserélődnek; más esetekben az ismétlések száma, a feltételek változása megállapodás dolga, mely pl. arra vonatkozik, hogy a versenyben hány kísérletet tehetnek a részvevők és milyen változás következzék be a feladatban. (Megjegyzendő, hogy látszólagos azonos feltételek esetén sem azonos a kiindulóhelyzet az újabb és újabb kísérleteknél. A társ eredményének az alakulása új feltételeket jelent pl. egy célbadobó versengésben.)

A játék feltételeinek, a feladathelyzetnek a változása mindig felkeltette a pszichológusok figyelmét és nagy jelentőséget tulajdonítottak neki. „A normális gyermek játéka . . . ujjongó vagy szenvedélyes kutatás, a gyermek mintha a funkció minden lehetőségét végig akarná próbálni. Mohón keresi a funkció végső határát, egészen addig, amíg a cselekvés már csak ismétlődik vagy elveszíti önállóságát és beépül egy magasabb rendű tevékenységi módba, amelynek fellépését ő maga készítette elő." (*H. Wallon*, 1958. 49. old.)

Mivel magyarázható ez a nagy változatosság?

A cselekvéses feladathelyzetek, problémaszituációk általában akkor állnak elő, amikor az élőlény és a környezet közötti *egyensúlyi állapot* felbomlik, amikor a szükségletet kielégítő, ill. célmegvalósító tevékenység közben *zavarok, akadályok* merülnek fel. Ilyen zavarást jelenthet állat és ember számára egy leküzdendő természeti akadály, de ilyen lehet egy másik élőlény zavaró viselkedése stb. Élethelyzetekben az akadály leküzdésével, a zavar elhárításával — tehát egy egyszeri aktussal — az egyensúlyi állapot helyreáll. A játékban azonban a problémaszituáció jellegzetessége éppen az, hogy benne az egyensúlyi állapot megbontásának *minden változata végbemehet*, ami valóságos élettevékenységben időben távoli és esetleges gyakorisággal bekövetkező helyzetekben zajlik csak le. Ilyen értelemben jellemezhetjük a játékot a valóság modelljeként (Burka E., 1972. 60. old.), a cselekvéses problémamegoldás modelljeként, éppen azért, mert ezen a modellen az egyensúlyi

állapot minden lehetséges megbontása „lejátszható".

Példaként — egyszerűségénél fogva — említsük a céllabda néven ismert játékot. Ebben a játékfeladat az, hogy a játék során a cél különböző módon változhat, és a feladat: a cél eltalálása egy kislabdával. A cél változtatása különböző módon okozhat zavaró hatást, különböző módon lehet oka az egyensúlyi állapot felbomlásának. (Egyensúlyi állapot akkor áll fenn, ha a helyzetek sorozataiban a labda és a célobjektum közötti távolság sorozatosan nullára csökkenthető.) Az egymást követő helyzetek sorozataiban változhat a *cél távolsága*, változhat a *cél mérete* (pl. medicinlabdára, zsámolyra kell dobni), de a célobjektum *állhat vagy különböző irányban mozoghat* is (pl. guruló felfújt labda, gurított karika stb.). A játékfeladatok változatosságát magyarázza, s egyben a játék jellegzetes vonását alkotja, hogy mivel az egyensúlyi állapot megzavarásának *minden lehetséges* módja lejátszható az adott helyzetben, *a játék műveleti szempontból rendezetté válik*. Mit érthetünk ebben az értelemben rendezettségen?

Maradjunk a dobás fenti példájánál és az egyszerűség kedvéért csupán az említett három tényezőt emeljük ki, amely a játék keretében a feladathelyzetek sorozataiban a *találatbiztonságot befolyásolja*:

A-val jelöljük azon *helyzetek sorozatát*, amelyekben csupán a *cél távolsága* változik (pl. a cél egy zsámoly és az egymást követő feladathelyzetekben *csupán* a zsámolyt helyezzük különböző távolságra);

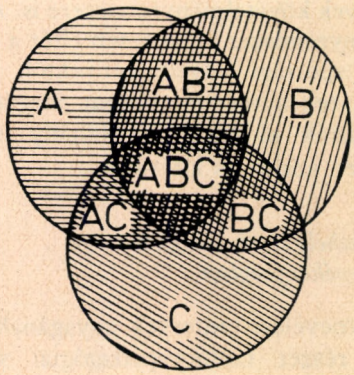
B-vel jelöljük azon helyzetek sorozatát, amelyekben a *cél mérete* változik (a céltávolság változatlanul hagyása mellett különböző méretű céltárgyakra kell dobni);

C-vel azon helyzetek sorozatát, amelyekben a *céltárgy* különböző irányban *mozog* (a cél pl. egy karika, melyet a távolság változtatása nélkül pl. felfüggesztve lengetünk vagy a földön gurítunk és a mozgó karikán kell átdobni a kislabdát).

Könnyű belátni, hogy a fentieken kívül némi találékonysággal olyan helyzetek sorozatai is lehetségesek, amelyekben nemcsak egy, hanem két, sőt mindhárom tényező változik, éspedig bármely kapcsolatban. (Nevezzük ezeket a tényezőket *helyzeti változóknak*, minthogy a feladathelyzetben bekövetkezett változásokat jelzik.) Lehetségesek tehát a helyzeteknek olyan sorozatai (sokasága, halmaza) is, amelyek összetett változókkal jellemezhetők. Eszerint a dobásokban a találatbiztonságot befolyásoló helyzeti változók *teljes halmazát* a következő *részhalmazok* alkothatják:

A, B, C, AB, AC, BC, ABC.

Ezek egymással való kapcsolatát a következő ábra teszi szemléletessé:

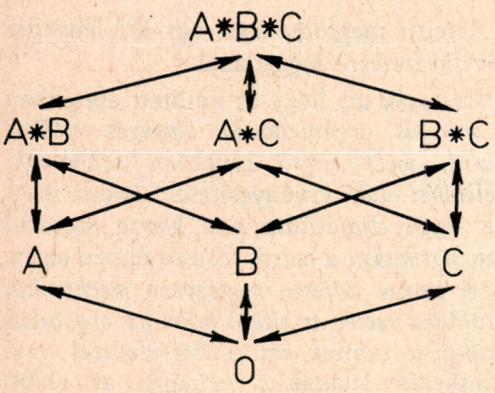


(A körök és metszeteik — az ún. Venn-diagram — azon helyzetek sorozatait jelképezik, amelyek a fentebb felsorolt helyzeti változókkal jellemezhetők.)

A halmazelméletben ez az ábrázolás jól ismert s az ilyen részhalmazokból álló teljes halmaznak az a tulajdonsága, hogy struktúrát alkot, amennyiben a részhalmazok között legalább egy művelet értelmezhető. A fenti halmaz kétműveletes struktúrája a következő ábrán látható.

(Kétműveletesnek azért nevezhetjük, mert alulról felfelé haladva a helyzeti változók egyesítése — uniója — értelmezhető, felülről lefelé haladva pedig elkülönítésük — metszetük. Így az AB változó azt jelenti, hogy a céltávolság és a cél mérete a játékhelyzetek sorozatában — mely ezért

ebbe a részhalmazba sorolható — *együtt* változik. Ez értelmezhető az A és B változó uniójaként. Az A változó pedig az AB és AC halmazok metszeteként.)



Visszatérve a játékra, a játék változatossága úgy fogható fel, hogy az egymást követő változtatások lényegében az ábrán látható háló egyik eleméről a másikra való áttérést jelentik és a vonalak mentén haladva bármely út „bejárható". Természetesen az ábra ezeket az „utakat" nem különbözteti meg sem gyakoriság, sem fontosság szempontjából, csupán a lehetőségeket tünteti fel.

A műveleti struktúra (szándékosan) pontatlan és hiányos jellemzése ellenére is elég szemléletesen mutatja talán, hogy *a játéktevékenység szerkezetileg sokkal strukturáltabb, mint szokásosan feltételezzük*, másrészt a változások — éppen a játékok belső logikája következtében — korántsem olyan tetszőlegesek, öncélúak, mint azt sokan a játék szabadságát félreértve gondolják. Ez érthető, ha figyelembe vesszük, hogy egyensúlyi állapotok egy konkrét cselekvési helyzetben adekvátan általában korlátozott módon bonthatók fel.

A játéktevékenység sajátos strukturáltsága többek között egyik legkiaknázatlanabb lehetőség tantárgyunkban a mozgásműveltség kialakításában. A tevékenység szerkezeti sajátosságainak meg nem értése vezetett többek között arra, hogy a testnevelésben éppen a tanulás szempontjából szorult a játék háttérbe: úgy tűnt sokaknak, hogy a játék tetszőlegesen változtatható, ezért fennáll a veszély, hogy „komolytalan" irányba tolja el a tanulás folyamatát. (Érdemes felfigyelni arra, hogy a matematika reformja éppen most tette meg ezt a „veszélyes" lépést.)

(Félreértések megelőzése érdekében előre szeretnénk bocsátani, hogy műveleti struktúra szempontjából sok játék közös nevezőre hozható, de a játékok más csoportjai más struktúrafajtákhoz sorolhatók. Helykímélés céljából csupán illusztrációként hoztuk fel a fenti példát és ugyanez okból a továbbiakban is e példa mentén folytatjuk a gondolatmenetet.)

A játékcselekvések néhány strukturális sajátossága

A struktúra kifejezés használata a fentiek alapján bizonyos mértékig magyarázatra szorul.

Egyes *elkülönült mozgáskészségek* kapcsán leggyakrabban azt értik struktúrán, hogy a mozgássor részekre (Meinel: „fázisokra") tagolható, melyek világosan megkülönböztethetőek. (*K. Meinel* a fázisstruktúrán kívül a mozgásstruktúra alkotóelemének tekinti még a mozgásritmust is. — 1960. 147—148. old.)

Ha azonban megfigyeljük, hogy a helyzeti változókra a *dobómozgásban milyen változások* következnek be, akkor a mozgás „hármastagozódásának" (Meinel) a megmaradása mellett lényeges és egymástól jól megkülönböztethető eltéréseket állapíthatunk meg:

- a *céltávolság* változására a *dobás erejének* a változása a válasz (minél távolabbra kerül a cél, annál nagyobb erővel kell a dobást végrehajtani);
- a *célméret* változására a *pontosság* (a szórás csökkentése) változtatása (a cél méretének a csökkentése, a játékost a dobás pontosságának a fokozására, a találati terület csökkentésére készteti);

a céltárgy *mozgása célpontáthelyezéssel* („elécélzás") kompenzálható (mozgó cél esetén, a játékos a céltárgy jövendőbeli helyzetét veszi célba).

A dobómozgás lefolyása ennek megfelelően eltérő lesz, különösen extrém helyzetekben:

— amennyiben a dobás nagy *erőkifejtést* igényel, a mozgás lefolyása olyan lesz, hogy a mozgásban részt vevő izmok a működést megelőző pillanatban a maximális erőkifejtéshez szükséges optimális „előfeszítettség" állapotába kerüljenek. (Kitűnő példája ennek a gerelyhajítás, amelynél az alulról felfelé haladó hullámszerű mozgás révén a következő pillanatban működő izmok egy idői szekvenciában feszülnek meg, végül is az ívképzésben alakul ki az előfeszítettség csúcsa.) Döntő tényező a dobószer maximális gyorsulásának az elérése, s ezért a gyorsításához a szükséges úthosszúság megválasztása;

— amennyiben a *pontosság* a kitüntetett változó, az eszköztárgy (pl. a labda) ugyancsak hosszú úton érintkezik a dobó kézzel, de most nem egy folyamatos gyorsítás érdekében, hanem a sebesség és az irány folyamatos pontosítása érdekében. (Célkövető mozgások esetében bizonyított, hogy a mozgássor indításakor az irány és az amplitúdó — az elmozdulás nagysága — csak durván megválasztott, s a további út a korrekciókra vonatkozó döntések sorozatával jellemezhető. *Semjén A.*, 1970.). Fontos továbbá az egész test — legalábbis viszonylagos — nyugalmi helyzete, hogy az eszköztárgy irányát és sebességét nehezen számba vehető, esetleges mozgások ne befolyásolják. A kosárlabdázásban a büntetődobáshoz nyugalmi helyzetet vesz fel a játékos, a dobómozgást hosszan kivezeti, hogy a labda sebességét és irányát csak az ellenőrzött mozdulatok határozzák meg. De labdavezetés utáni dobáshoz is lefékezi a haladási sebességet (még akkor is, ha a védőjátékos érdemlegesen nem zavarja a dobás végrehajtásában);

— a *mozgó* céltárgyra történő dobások esetében a dobás *időzítése* kap kitüntetett szerepet, hogy a mozgó céltárgy (labdajátékokban ez lehet társ is) és az eszköztárgy a kiszemelt helyen találkozzanak.

A fenti megfontolások egy-két lényeges következtetésre jogosítanak.

Az egyik az, hogy az említett esetekben a *mozgás organizációja lényeges eltérést mutat, mert eltérő cselekvési szabályok, cselekvési elvek* érvényesitését kívánja meg. *Az egyik elsajátítása nem hozza magával automatikusan a másik tudását* éppen azért, mert szinte *teljesen megegyező mechanikai struktúra esetén is eltérő lehet az organikus struktúra* (amint ezt a dobószerrel való érintkezés útjának a példáján az előbb említettük). Érdemes azonban felfigyelni arra is, hogy *a cselekvés organizációja különböző cselekvésformákban is azonos elvek, szabályok szerint mehet végbe.* Mert pl. a magas- és a távolugrás esetében, amelyekben a felugrásra ugyancsak a maximális erőkifejtés a jellemző, a dobásokhoz hasonló módon „gondoskodunk" a működő izomzat optimális előfeszítéséről: a nekifutással végzett ugrásokban egy „fékező" kitámasztással, a helyből végzett ugrásokban a térdhajlítás révén az alátámasztás megszüntetésével, ill. az eső test lefékezésével. (Ezenkívül természetesen szerepe van az elugró láb optimális terhelésének kialakításában a lendítésnek is.)

A testnevelésben az organikus struktúra azért érdemel különös figyelmet, mert egymástól nagyon *eltérő cselekvésformákban szerezhető mozgástapasztalatok hozhatók közös nevezőre.* Éppen ezért különböző cselekvésformákkal szemben hasonló tanulási célok — ill. követelmények — állíthatók fel. Érvényes tanterveink erre többször is tesznek kísérletet, pl. éppen az említett magas- és távolugrás esetében.

A másik következtetés az lehet, hogy a dobóügyesség és más komplex ügyesség nem egyszerűen konkrét mozgássorok elsajátítását kívánja csupán meg, hanem

mindenekelőtt az *átalakítás képességét*. A dobómozgás organizációjában bekövetkező eltérések a helyzeti változók különbözőségére vezethetők vissza. Értelemszerűen következik, hogy *amennyiben a különböző helyzeti változók struktúrát alkotnak, akkor a dobómozgások organizációjában bekövetkező változások is hasonló struktúrát alkotnak*, éspedig úgy, hogy a két struktúra között egyértelmű megfeleltetés mutatható ki (a távolság változásának a dobóerő változtatása feleltethető meg stb.) Az ilyen *műveleti struktúra* elsajátítása lényegét tekintve a *problémamegoldás szisztémájának az elsajátítása* ebben az értelemben tehát túlmegy az egyedi dobásformák mechanikus vagy organikus struktúráján és *a különböző dobásmódokat éppen a problémamegoldás szempontjából lényeges tulajdonságuk szerint szervezi rendszerbe*. Míg tehát a mechanikai és az organikus struktúra egyedi mozgássorokra (készségekre) teljesen kielégítően is értelmezhető, a műveleti struktúra mint az *átalakítások rendszere* értelmezési köre különböző mozgássorokra terjedhet ki. A műveleti rendszer elsajátítása — a tárgyalt összefüggésben — tehát azt jelenti, hogy a tanuló — a konkrét dobásformáktól jórészt függetlenül — világos elképzeléssel rendelkezik a dobómozgások átalakításáról, a lehetséges változtatásokat differenciáltan hozzá tudja rendelni a dobóhelyzet megfelelő jellemzőihez (változásaihoz), újszerű helyzetben nem vaktában próbálkozik, hanem kísérletezéseit a rendszeresség jellemzi. *Piaget* rendkívül nagy jelentőséget tulajdonít lélektanában a műveleteknek, műveleti rendszereknek, struktúráknak. „Az érzékszervi-mozgásos séma egészéből kell tehát kiindulnunk, amikor a viselkedési formákat elemezzük és nem az elkülönített észlelésből vagy elkülönített mozgásokból." (*J. Piaget*, 1970. 90. old.). Majd később: „. . . .az észleléstől az értelmességig haladó egész fejlődési ív pontosan azt mutatja, hogy maga az átalakítás egyre nagyobb és egyre hangsúlyosabb szerepre tesz szert az állandó érzékleti alakzatok látszólagos kezdeti elsődlegességével szemben (i. m. 93. old.). Gondolatmenetünkkel megegyezően Piaget a műveletek szerepét a következőképpen jellemzi: „. . . .a műveletekkel átalakítjuk a helyzeteket és tárgyakat, vagyis hatást gyakorolunk a világra. Ilyen átalakítások valójában csak akkor szükségesek, amikor problémák, hiányok, konfliktusok jelentkeznek, röviden, amikor az egyensúly megbomlik, és a műveleti megoldás abban áll, hogy erre az egyensúly helyreállításával válaszolunk." (I. m. 344. old.)

A játék éppen azért alkalmas a műveleti struktúrák kialakítására, mert — mint korábban utaltunk már rá — az egyensúlyi állapot nemcsak megbomlik, hanem a *játék lényege*, hogy *minden lehetséges* módon realizálódjon ez a felbomlás, és éppen ezért válik a játék *műveleti szempontból rendezetté* (szemben az egyedi, elszigetelt feladathelyzetekkel). Természetesen nem kell feltétlenül „1 játék — 1 műveletrendszer" relációt feltételezni. Ez azonban semmit sem von le a műveletrendszerek jelentőségéből, legfeljebb a tantervi anyag kiválasztását befolyásolja.

Nyilvánvaló, hogy műveleti struktúrák nem maradnak elszigeteltek. Éppen a játékokban, a sportági cselekvésekben mutatkozik meg szemléletesen, hogy az egyszerűbb struktúrák nagyobb, átfogóbb műveleti rendszerek részeivé válnak. Aligha kell bizonygatni, hogy az a gyerek, aki a dobás a labdacica, a fogójáték stb. műveleti rendszerét jól elsajátította, könnyebben birkózik meg a kosárlabda, a kézilabda átfogóbb műveleti rendszereivel, mert van neki *mit* beépítenie. Műveleti szempontból a játékok különböző csoportjai különbözőképpen strukturáltak. Elég sok, jelenségében egymástól eltérő játékok cselekvésmódjai tartozhatnak azonos struktúraosztályokba s éppen ebben van jelentőségük az általános mozgásműveltség szempontjából. *Bruner* — éppen Piaget által jellemzett műveleti struktúrákra hivatkozva — mutat rá arra, hogy elsajátításuk a lehető legszélesebb transzfer el-

éréséhez szolgál alapul: „Egy tárgy struktúrájának a megértése egyben lehetővé teszi egyéb tárgyakban is az azonos struktúra felismerését. Röviden: a struktúra felismerése annak a felismerése, hogy a dolgok milyen rokonságban vannak egymással". (*J. S. Bruner*, 1968. 20. old.)

A sportági cselekvés
— lényegét tekintve — játék

Az egyensúlyi állapot felbomlását a helyzeti változóknak olyan mértékű növekedése okozhatja csupán, amely kívül esik a játékos szabályozó készségének határértékein, azaz az előbbi példát folytatva, a célobjektum állandóan növekvő távolsága, csökkenő mérete stb. Amennyiben ugyanis a helyzeti változók ezen a határértéken belül változnak, a helyzet nem tartalmaz problémát (az egyensúlyi állapot fenntartható). Korábban bemutatott műveleti struktúra A, B és C halmazai a dobóhelyzetek nagyon sokféle változatát foglalják magukban.

E dobóhelyzetek között van, illetve vannak olyanok, amelyekben a helyzeti változó tetszőlegesen nagyra növelhető (rekordfeladat). Amennyiben van olyan dobóhelyzet, amelyben pl. a dobás távolsága tetszőlegesen nagyra növelhető és más korlátozások (pl. pontossági követelmények) nem lépnek fel vagy minimalizálhatók, akkor a dobás távjának a mennyisége extrémumot, maximumot érhet el. Ilyen helyzetek az atlétikai dobások. (A gerelyhajítás, a súlylökés stb. esetében a pontosság csak annyiban jelent korlátozást, hogy a „szektoron" belül kell a sporteszköznek talajt érnie ahhoz, hogy az eredmény értékelhető legyen.) Hasonló a helyzet a pontossági követelmény tekintetében is (célméret változása — műveleti struktúra B részhalmaza). Amennyiben lehetőség van olyan célobjektum megválasztására, mely lehetővé teszi, hogy a dobás pontossága tetszőleges magas értéket vegyen fel, akkor a pontosság kritériuma optimalizálható. Ilyen célobjektum a koncentrikus körökből álló céltábla. Az ilyen céltábla ugyanis felfogható különböző átmérőjű kör alakú célokként, melyeket nagyságrendben a középpontjukban „fűztek fel". Ilyen feladathelyzetekben a sportoló dinamikus optimumkereső rendszerként viselkedhet. („Optimáláson azt értjük, hogy valamely mennyiséget olyan naggyá teszünk, amennyire csak lehet. Hogy vajon ez a mennyiség különösen kívánatos-e vagy sem, az nem számít". — *Neumann J.* 1965. 80. old.). „A sportoló mint bonyolult multistabil önszabályozó rendszer tevékenysége folyamán környezetével állandó vezérlő, illetve szabályozó kölcsönhatásban áll" (*Rókusfalvi P.*, 1974. 43. old.). Ebben a folyamatban úgy változtatja azokat a paramétereit, amelyektől az optimalizálandó kritérium függ, hogy teljesítménye e kritériumnak megfelelően állandóan növekedjék és extrémumot (maximumot vagy minimumot) érjen el. Ebből a szempontból egyrészt annak az *útnak* (mozgásszekvenciának) a kiválasztásáról van szó, amelyet a sportoló mozgása ír le (trajektória kiválasztás = megfelelő mozgástechnika), másrészt saját belső állapot-paramétereinek a megváltoztatásáról (pl. megfelelő izomcsoportok erejének megváltoztatása stb.). Érdemes felfigyelni a következőre: a céltárgy távolsága és a dobóerő közötti összefüggés minden dobásra érvényes, hiszen bármely dobásról van szó, a dobás távolsága csak így növelhető. Az atlétikai dobások azonban már optimalizált mozgások: a szergyorsítás útja ezekben a dobásokban a leghosszabb.

A sportágak feladathelyzetei — mint látható — szervesen illeszkednek különböző műveleti rendszerekben, azokra épülnek. Tantervi helyüket is éppen ez határozza meg. Feladathelyzeteik tipikusak, mert jellegzetesen *egy* kritérium optimalizálható. Jelentőségük is éppen ebben van: azok a cselekvési szabályok, módszerek stb., amelyek éppen az átalakításokban jelentősek, itt mutatkoznak meg a legszemléletesebben, itt tehetnek legtöbb ta-

pasztalatra szert a tanulók. De ugyanakkor az is világos, hogy önmagukban, elszigetelten sem állhatnak meg, mert a cselekvésszabályozás elsajátításában betöltött szerepük korlátozott marad. Érvényes tanterveinkben a sportági anyagokkal kapcsolatban követelményként megfogalmazottak éppen azok a tapasztalatok, amelyeknek a cselekvésszabályozásban van szerepük (pl. az ugrásokkal kapcsolatban a felugrás meredekségének a szabályozása, dobásokkal kapcsolatban a szergyorsítás útjának hossza stb.), és tantervileg a csatlakozó gyakorlatok („Gyakorlatok a . . .") szolgálnak e tapasztalatok kiszélesítéséhez alapul. Ez utóbbi elvárást a csatlakozó utasítás fogalmazta meg. A tantervek tehát a tanulás eredményességével kapcsolatban felállított követelményeket a játéknak, a sporttevékenységnek azon mutatóival hozzák összhangba, amelyeknek elsődlegesen nem a versenysportban, hanem az általános mozgásműveltségben tulajdoníthatunk fontosságot.

Játék és megismerés

Az előző gondolatmenetben lényegében a játéktevékenység jelentőségét szerettük volna érzékeltetni a cselekvéstanulásban, pontosabban a cselekvéses problémamegoldásban. A játéktevékenység fejlődése elválaszthatatlan a megismerés fejlődésétől. A játékba mindig beépülnek a korábbi cselekvési tapasztalatok s ezek módosítják a „modellt", az új tapasztalatok új játékot, új modellt szülnek. S mivel a játékba az új tapasztalatok beépülnek, *a játék fejlettségi szintje egyben a megismerés mindenkori szintjét is visszatükrözi.* A játék mint a valóság (a cselekvéses problémamegoldás) modellje ismeretelméleti szempontból ezért lehet az általánosított tapasztalatok, a filozófiai értelemben vett „általános" hordozója is.

Ennek az a tény sem mond ellent, hogy a játék gyakran tréfás, derűs cselekmény. Gyakran valóságos cselekvési célokkal ellentétes cselekvést követelnek. Egykori népi játékunk a Köcsögös (*Hajdú Gy.*, 1971. 32. old.) arra késztette a csoportban játszó lányokat, hogy a cserépköcsögöt úgy dobják egymásnak, hogy az a másikat váratlanul érje és elejtse. Nyilvánvaló badarság lenne bármiféle praktikus jelentőséget tulajdonítani az ilyen köcsögdobási módnak. Mint problémaszituáció azonban nagyon is reális: vannak olyan cselekvési helyzetek a valóságban, amelyekben célszerű a partner (vagy inkább az ellenfél) reagálásához szükséges időt („cselekvési idő") kihasználni, a cselekvési szándékot, a cselekvés időpontját leplezni. Nem történt ez a köcsögös játékban sem másként, mint azt a Labdacica játékban a cicával szemben teszik az adogatók, vagy a kosárlabdajátékos a védőjével szemben: a labdát állandóan mozgatja vagy a dobás előkészítő fázisát elnyomja (lerövidíti), vagy esetleg csellel téveszti meg a védőt. De így tesz az ökölvívó is és a birkózó is és minden olyan sportágban, játékban a játékos, ahol fontossága van a cselekvési előny (tempó) megszerzésének. A problémaszituáció realitásának a megítélésében a köcsögnek mint eszköznek a szerepe lényegtelen (legfeljebb a természetes büntetés hordozója: aki elejti, megveszi). „A játék kilép egy meghatározott szituáció kereteiből, elvonatkoztat a valóság egyes oldalaitól azért, hogy más oldalait mélyebben, hatásosabban mutassa be. A játékban csak az az reális, ami a játékos számára lényegtelen . . . de mindaz, ami benne lényeges, egyben igazán reális is". (*Sz. L. Rubinstein*, 1964. 915. old.) A köcsögös példája éppen kontrasztos jellege következtében alkalmas annak illusztrálására, amit *Bruner* oly fontosnak tart: a dolgokat, eseményeket úgy fogni fel, mint egy általánosabb jelenség egy speciális esetét, mert ez vezet el megértési modellekhez (i. m. 33. old.). A megértési modellek jelentőségét nehéz lenne alábecsülni egy általános képzésben. Az 1969-ben kiadott módosított tantervekhez kapcsolódó utasítások nem véletlenül fordítottak erre nagyobb figyelmet.

Van jelentősége annak, hogy pl. a sportjátékokban a zónavédekezést ne csupán konkrét alakzatokként, hanem funkciójukban ismerjék meg tanulók, a zóna „műveletei" minden zónavédekezésben azozosak. Kifejezetten ilyen céllal fogalmazza meg a középiskolai utasítás azt a törekvést, hogy „különböző típusú labdajátékokkal megismerkedjenek a tanulók, felismerjék a hasonlóságot és a különbözőségeket az egyes típusok között" (Tant. és Ut. 57. old.).

Ilyen összefüggésekben nézve semmi okunk sincs a játékok és a sporttevékenység *lényegi* elkülönítésére. Az egyszerűbb játékokon, egyszerűbb cselekvési elvek, műveleti struktúrák révén jut el a fiatal a sporthoz (mert az már motiváció kérdése, milyen igénnyel, milyen szinten műveli). Ebben a sorban a spontán és tradicionális mozgásos játékok fontos, *önálló jelentőségű* állomások a cselekvéses problémamegoldó képesség fejlődésében (és nem a sportra való „előkészítésben" merül ki szerepük, mint sokan hangsúlyozzák). Azt is mérlegelni kell ugyanis, hogy a játékokban (most már bele értve a sportolást is) nem a mozgássorok, a speciális játékcselekvési formák elsajátítása a legproblematikusabb, hanem éppen a megértési modellek, a műveleti struktúrák kialakulása, mely szorosan kapcsolódik a gyermek értelmi fejlődéséhez. Nem véletlen, hogy Piaget lélektanának központi gondolatává vált a konkrét („érzékszervi-mozgásos") műveletek és az értelmi műveletek fejlődése közötti kapcsolat feltárása.

Néhány befejező megjegyzés

A játéktevékenység szerkezetének elemzése alapjában véve annak a lehetőségére mutat rá, hogy az általános mozgásműveltségről, a testnevelés tantárgyi céljairól az általánosságokba való fulladás veszélye nélkül beszélhessünk. Alapjában véve helyére tehető — és meddőnek tűnik — az a vita, hogy konkrét mozgásformákat (technikát) tanítsunk-e *vagy* képességeket fejlesszünk, van-e helye a teljesítményszempontnak vagy nincs. Sőt az is meddő kísérletnek tűnik, hogy a megkülönböztetés címszava alatt szembeállítsuk a „komoly" sportot és a „komolytalan" játékot, a sportot pedig a testneveléssel. Kezelhetővé válik továbbá a tanulók egyéni sokirányú „továbblépési" lehetőségének a problémája anélkül, hogy eleve dönteni kellene arról, hogy inkább sportági felkészítést adjon-e a testnevelés vagy valami uniformizált „mindenki számára—mindenhol" felhasználható testedzési, sportolási modellt tartson szem előtt.

Persze azt is világosan kell látni, hogy a testnevelési tanterveknek sem az anyaga, sem a tanulás módszere nem lehet csak játék. Nyilván nem lehet játék keretében pl. alapvető tárgyi cselekvéseket elsajátítani (eszközökkel való bánás), de műveleti rendszerek kidolgozásában sem nélkülözhetők a játékok, mert szükség van arra, hogy a tanult készségek a játékhelyzetekkel való ellentmondásukban alakuljanak. Hasonlóképpen sok játékos elem bevihető a honvédelmi testnevelésbe, de van sok olyan eleme, ami nem játékprobléma. Végül is tehát milyen tanítási-tanulási konzekvenciái lehetnek egy játékkoncepciónak? A teljesség igénye nélkül néhány sajátos szempontot emelünk csak ki az alábbiakban.

1. Mindenesetre kötelező figyelembe venni a gyermek játéktevékenységének belső fejlődési sajátosságait. Ez nem pusztán annak a kérdése, hogy adott életkorban milyen bonyolult mozgások elsajátítására képes a gyermek, hanem mindenekelőtt megértésfejlődéséé, pontosabban a mozgásos cselekvés nyomán kialakuló értelmesség fejlődésének a problémája is.

2. A tantervben és az oktatás folyamatában a játéknak és a sporttevékenységnek szerkezeti sajátosságait figyelembe vevő összefüggésrendszerben történő felfogása. Ez megóv attól, hogy egyes tantervi anyagokat aláértékeljünk, másokat túlértékeljünk. Megóv attól a veszélytől is, hogy a közvetlen sportági előkészítést olyan életkorban kezdjük el, amikor a gyermeknél

a szükséges műveletek még nem alakultak ki, és megóv attól az aggodalomtól is, hogy enélkül nem lesz előkészített valamely sportág tanítása. Figyelmeztethet arra is, hogy technikai elemeket, taktikai formációkat ne elszigetelten, a játék és sportági feladathelyzettől független „testgyakorlatokként" tanítsunk. Olyan példára gondolunk, hogy mennyire használhatatlan a „szabályosan" előkészített és kivezetett labdaátadás a kosár- vagy a kézilabdában és a tanításnak el kell jutni oda is, hogy az előkészítő fázist képes legyen a tanuló elnyomni, mert enélkül nem szerezhet cselekvési előnyt (tempóelőnyt), amikor viszont nem ez a feladat, akkor növelje meg a szergyorsítás útját akkor is, ha kislabdahajításról, akkor is, ha hosszú labdaátadásról van szó (és ne azért, mert az atlétikában *így kell* dobni, a labdajátékokban *úgy kell* dobni).

3. Amennyiben szem előtt tartjuk Rókusfalvy cselekvésszabályozási modelljét (ösztönző, szervező és végrehajtó szabályozás — i. m. 41—50. old.), akkor könnyen belátható a motiváció jelentősége, azé a hajtóerőé, amely a teljesítményigénynek is alakítója. Másrészt tudomásul vesszük, hogy az eredmény fontos a cselekvésszabályozásban. Egy olyan „gyakorlóhelyzet", amelyben nem változik semmi (s ez lényegében azonosítható a teljesítményszempontot nélkülöző technikaoktatgatással), semmilyen szempontból sem fejlesztő hatású. Amint helyzeti változókban, teljesítménymotivációban gondolkodunk, a teljesítmény fontossága elvitathatatlan (függetlenül attól, hogy a tantervi követelmények meghatároznak-e számszerű sportteljesítményeket).

4. Végül 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 szabályozó készséggel, képes-e a cselekvését differenciáltan hozzárendelni a problémaszituáció megfelelő elemeihez, ennek egyik mutatója természetesen lehet a sportági teljesítmény is (főként a szabályozás „sávszélességéről", a határértékekről tájékoztat), de ezen kívül a *változásokkal* szembeni viselkedés a döntő (ez mutatja a művelet kialakultságát). 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 állapot-paraméterek). 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 kiválasztási szempont. (Egy 170 cm magas játékos szinte már használhatatlan a kosárlabdában.)

Olyan teljesítménymérési eljárást, amely eleve testalkat szerinti szelekciót, esélyekbeni egyenlőtlenséget vezet be a teljesítménysportban is, nem lehetett az általános képzésben a tanulók értékelésének általános módszerévé tenni, de ez nem azonosítható a teljesítményszempont negligálásával. Enélkül a játék is értelmetlen. Bizonyságul forduljunk ismét Wallonhoz: „A cselekvés (ti. a játékban) kiszabadul ugyan a szokások börtönéből, de egykettőre megint átcsúszna egyhangú és unalmas ismétlésekbe, ha nem tűzne maga elé szabályokat — nem egyszer szigorúbbakat annál, amelyek alól kivonta magát" ... „minél nehezebb sikert elérni, annál jobban felajz a győzelem, sőt sok játéknak éppen a nehézségek fokozása adja a feszültséget" (i. m. 53., ill. 54. old.).

Hivatkozott irodalom:

Bruner, Jerome S.: Az oktatás folyamata. Tankönyvkiadó, 1968.

Burka Endre: Játék és tanulás. A Testnevelés Tanítása, 1973. 4. szám.

Burka Endre: Játék és sport. A Testnevelés és Sport Időszerű Kérdései, 1972. 2. szám. Sport Kiadó.
Cseke Dénes: Testneveléselmélet. Tankönyvkiadó, 1955.
Czirják József: Testneveléselmélet I. Tankönyvkiadó, 1970.
Hajdú Gyula: Magyar népi játékok gyűjteménye. Sport Kiadó, 1971.
Nagy Tamás dr.: A játék szerepe a testnevelés tanításában. A testnevelés tanítása, 1974. 1—4. szám. Tankönyvkiadó.
Neumann János: A módszer a fizikai tudományban. In: Válogatott előadások és tanulmányok. Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1965.
Meinel, Kurt: Bewegungslehre. Volk und Wissen Verlag, Berlin, 1960.
Piaget, Jean: Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, 1970.
Rókusfalvy Pál dr.: Sportpszichológia. Sport Kiadó, 1974.
Rubinstein, Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai I—II. Akadémiai Kiadó, 1964.
Semjén András: Célmozgások programjának szakaszos szerveződése: a mozgás „akciókúszöbe", irányának és amplitúdójának programozása. Magyar Pszichológiai Szemle, 1970. 3. sz.
Wallon, Henri: A gyermek lelki fejlődése. Gondolat Kiadó, 1958.

Próbák és feladatlapok együttes alkalmazása a testnevelés tanításában

DR. NAGY TAMÁS

A címben jelzett felmérő rendszer tulajdonképpen testneveléstantárgy-tesztet jelöl. Próbákkal és feladatlapokkal, azok *együttes* alkalmazásával ugyanis — véleményünk szerint — a tanítás eredményességét, a tantervi célkitűzések és feladatok megvalósítási szintjét tudjuk megállapítani.

Felmerülhet azonban a kérdés, hogy miért hangsúlyozzuk az említett formák együttes használatát? A mozgástulajdonságok mérése mellett — amelyet a kutatás is jobban feltárt, és a tanári közvélemény is lényegében elfogad — miért van szükség feladatlapokra? Egyáltalán *van-e létjogosultsága testnevelésben tantárgyteszt-nek?*

A kérdések megválaszolására ebben a cikkben csak részben vállalkozhatunk. Elsősorban azért, mert a terjedelem nem teszi lehetővé, hogy egy terjedelmes, szakkönyvi mondanivalót néhány oldalra zsúfoljunk össze (lásd L. Denisiuk prof. könyvét: *Denisiuk—Milicerova*, 1969.). De nem vállalkozhatunk erre azért sem, mert még a hipotetikus *tantárgyteszt országos méretű kipróbálása előtt* állunk.

Amivel a felvetett kérdésekre választ adhatunk, az a téma *szakirodalmának* rövid bemutatása, illetve eddigi *kísérleteink* egy-egy részeredményének, tapasztalatainak leírása.

Motoros próbák, tesztek

A szakirodalom, elsősorban a pedagógiai szakirodalom csak azokat a vizsgálati eszközöket nevezi *tesztnek*, amelyekhez a standardizálási művelet eredményeként standard értékeket mellékelnek. *Próba* alatt tehát olyan méréseket értünk, amelyek nem rendelkeznek ilyen mutatókkal, hanem „csupán" az adott teljesítmény abszolút értéke alapján állapítjuk meg a mért tudás vagy tulajdonság szintjét.

A mozgástulajdonságok mérése csak látszólag egyszerű kérdés. Már a kezdet kezdetén terminológiai nehézségekbe ütközünk. Különösen heterogén képet kapunk, ha a magyar szóhasználatok mellett a külföldi szakirodalom terminológiai eltéréseit is számításba vesszük. S ez nem csupán terminológiai kérdés!

Nézzünk néhány példát!

Az amerikai szakcikkekben „physical test"-ről, a német nyelvű tanulmányokban „motorische Test"-ről vagy „Kondizions Test"-ről olvashatunk. Találkozunk a „fitness test" és a „testy sprawnosci fizycznej" (fizikai ügyességet mérő tesztek) megfogalmazásokkal is. (*Gonath*, 1959., *Schnabel*, 1963., *Meier*, 1971., *Denisiuk*, 1963.)

A hazai szakirodalomban is eltérő értelmezéssel és szóhasználattal találkozhatunk. Általános és sportági tesztekről, motorikus és speciális tesztekről, külön teljesítménytesztekről, erőnléti tesztekről stb... beszélünk. (*N. Gombos*, 1968., *Hepp—Nádori*, 1971.)

Nem kapunk egyöntetűbb képet a teszteken belül használt gyakorlatok (mozgásformák) tekintetében sem. A mért adatok nemcsak módszer tekintetében, hanem összetételükben is különböznek egymástól. Emeljünk ki ennek bizonyítására is néhány példát!

AAHPER (USA)
- — húzódzkodás függésben;
- — hanyattfekvésből felülés, ülésből hanyattfekvés;
- — „inga" futás;
- — 50 yard futás;
- — kislabdadobás távolságra;
- — helyből távolugrás;
- — 600 yard futás.

NDK „alappróbák"
— 60 m futás;
— húzódzkodás vagy mászás;
— fekvőtámaszban karhajlítás, nyújtás;
— törzshajlítás állásban (előre);
— tartós futás.

Denisiuk (Lengyelország)
— 60 m futás;
— súlypontemelkedés nagysága (Sargent);
— tömöttlabdadobás hátra;
— ügyességi akadálypálya;
— 4. ü. mellső fekvőtámasz.

Richter—Ehler (NDK)
— célbadobás felfüggesztett célpontra;
— hanyattfekvésből törzsemelés, ill. lábemelés;
— állásban törzshajlítás előre;
— súlypontemelkedés nagysága (Sargent);
— billegőteszt (egyensúlyozás);
— súlyemelés;
— 1 perces futás.

Kabacskova (Szovjetunió)
— atlétika;
— kosárlabda;
— sízés és
— tornamozgásokból összeállított próbával.

Scott (USA)
— akadályfutás ügyességi feladatokkal;
— helyből távolugrás;
— kosárlabdadobás két kézzel, távolba;
— 4 másodperces (gyors) futás;
— labdaütögetés falhoz.

Schnabel (NDK)
— 30 m futás;
— bátorugrás (térdelésből ugrás állásba);
— ugrás fordulattal, azonnali továbbfutással;
— akadályfutás ügyességi feladatokkal;
— mászás (létrán);
— egyensúlyozás.

Barow—McGee (USA)
— helyből távolugrás;
— labdadobás távolba;
— cikk-cakk futás;
— labdadobás (passzolás) falra;
— tömöttlabdalökés távolba;
— 60 yard futás.

A példafelsorolásból is kiderül, hogy a testnevelésben használatos, illetve használható tesztek (próbák) közül csak a *komplex mérések* jöhetnek számításba. Az egyedi (speciális) mérésformák gyakorlatilag sem kivitelezhetők, de egy általános kép kialakításához igen nagy számú adat felvételére is lenne szükség.

A felsorolt próbarendszerek, illetve tesztek különböző mozgástulajdonságok mérésével — többségükben a teljesítmény nagyságával, ritkább esetben minőségi mutatókkal — jellemzik a fizikai állapot és képességek szintjét.

Az alábbi képességek teljesítménymérése általánosítható:

1. futógyorsaság (30—60 méter);
2. állóképesség, kitartóképesség (közepes távú futás);
3. relatív erőmérés a testsúly viszonylatában;
4. ügyesség mérése akadálypályán vagy labdával;
5. a felugrás nagyságának megállapítása (súlypontemelkedés);
6. dobások helyből egy vagy két kézzel, különböző labdákkal.

Magyarországon az iskolai gyakorlatban már régóta alkalmaznak felméréseket és versenyeket a tudásszint, valamint a fizikai felkészültség mérésére. Ezek közül a leggyakoribbak:

— mellső fekvőtámaszban karhajlítás, nyújtás;
— húzódzkodás függésben;
— 60—100 m futás;
— helyből távolugrás;
— kislabdadobás (távolba);
— hosszabb távú futás (600—1000 m).

Többségük alkalmas arra, amit segítségükkel meg kívánunk állapítani: a fizikai képességek szintjét. (A félreértések megelőzése érdekében itt jegyezzük meg, hogy a fizikai képességeket a mozgástulajdonságokkal ekvivalens fogalomként használjuk.) Egy részük azonban (pl. helyből távolugrás) nem képességet, hanem sportági technikai színvonalat mér. (*Nagy T.*, 1973.)

A testnevelő-tanári gyakorlat azt is kialakította, hogy a tantárgyunkban használatos mérések ne csak egy alkalommal kerüljenek lebonyolításra, hanem folyamatosan, legalább évente két alkalommal, a tanév elején és végén. Ezzel a próbák (mérések) állapotmérő jellege szélesedik ki, s a mért adatokkal a tanulók mozgástulajdonságaiban (teljesítményében) jelentkező *fejlődést* lehet kimutatni.

Ez a gyakorlati tapasztalat igazolja, hogy próbarendszerünk évi két felméréssel, de ezen túlmenően *folyamatosan*, az évek egymásutánjában *megismételve* lehet csak eredményes.

Másik említett alapkérdés: maguk a próbák ne a technikai tudásszintet, hanem *viszonylag izolált mozgástulajdonságokat* mérjenek.

Ezenkívül még sok szempont figyelembevétele szükséges egy próbarendszer összeállításakor. Ezek felsorolására nem térünk ki, mert a magyar szakirodalomban is megtalálhatók elveinek és lebonyolítási menetének rendszerezett szempontjai. (*N. Gombos*, 1968., *Hepp—Nádori*, 1971.)

Azokat a szempontokat azonban vázlatosan felsoroljuk, amelyek a hazai viszonyokra, a tantárgyi (tantervi) előírásokra vonatkozó *sajátosságok* figyelembevételéből fakadnak:

= A cselekvéstanulás (mozgástanulás) törvényszerűségeinek és fázisainak figyelembevétele. (*Rókusfalvi*, 1974.)

= A cselekvéstanulás folyamatának, elsajátítási szintjeinek figyelembevétele. (*Nagy T.*, 1974.)
= A tanterv célkitűzéseihez, feladataihoz, mozgásanyagához és követelményrendszeréhez való alkalmazkodás. (*Burka*, 1974.)
= A rendszer legyen alkalmas adott korosztályok testnevelési, testnevelés-tantárgyi fejlődés- és teljesítménymutatóinak megállapítására.
= A hazai, országos átlagot tekintve, valamennyi iskola számára végrehajtható és felhasználható legyen.
= Jelentősebb módosítás nélkül egy-két — sajátos szemponttal kiegészülve — a sportkiválasztást is segítse elő.

Az iskolai testnevelésben alkalmazott próbarendszernek, tesztrendszernek tehát — a próbákra vonatkozó *általános* elvek mellett (sokoldalúság, egyszerűség, minél kevesebb faktor, ismételhetőség stb . . .) — *speciális*, hazai tanterveinknek megfelelő, azt segítő rendszernek kell lennie!

A képességek, mozgástulajdonságok — az egyes meghatározott tevékenységeknek megfelelően — mindig komplex formában jelentkeznek, ezért elkerülhetetlen, hogy a különböző képességek kapcsolódása — a felmérések során is — többé-kevésbé ne következzék be. Nem tekinthetjük azonban zavarónak ezt a körülményt, mert a tantárgyi, sportági teljesítmények is komplexek, azaz egyszerre igénylik a mozgástulajdonságok azonos vagy eltérő szintjét. Ezenkívül a kompenzációs lehetőség mindig fennáll, tehát egyik jobban fejlett mozgástulajdonság kompenzálhatja egy másik gyengébb színvonalát (*Nagy Gy.*, 1973.).

Az egyes motorikus jegyek, fenti tulajdonságuk mellett, különböző értékűek lehetnek, hiszen egyes mozgásokon belül nem azonos jelentőségűek (pl. 60 m futás esetében elhanyagolható a futó-állóképesség szerepe). A testi fejlettség, illetve a fizikai teljesítményszint szempontjából sem tekinthetjük azonos értékűnek a különböző képességkomponenseket (pl. az erő szerepe különböző korosztályoknál más és más).

Mindezek figyelembevételével, és a próbák gyakorlatban történő kipróbálása után* a testnevelés tantárgyban felhasználható *próbarendszert* az alábbi mérésekből *állítottuk össze:*

1. 60 m futás (sec);
2. *a)* ugrás fordulattal, szekrényről (fok);
   b) súlypontemelkedés nagysága (Sargent) (cm);
3. dobás hátra tömöttlabdával (cm);
4. 400—1000 m futás (perc, ill. sec);
5. labdapasszolás falnál (fél perc) (db);
6. 4 ü. fekvőtámasz 1 perc (db);
7. mellső fekvőtámaszban karhajlítás, nyújtás (db).

A kor és nem szerint differenciált próbarendszer az egész testet (felső és alsó végtagok, törzs) foglalkoztatja, torna, atlétika és labdajáték jellegű mozgásokból tevődik össze, valamint a természetes mozgásformákra épül (futás, ugrás, dobás).

A statikus jellegű próbák mellett a dinamikus jellegűek vannak túlsúlyban. Adatai objektívek, standardizálhatók, de önmagukban is (abszolút értékben és nagyságban) hasznosíthatók.

A tanulók számára vonzó, és a maximális egyéni teljesítmény elérésére ösztönöz (versenyjelleg, Sargent-teszt). Lebonyolításához minimális a szerszükséglet, a tornateremmel nem rendelkező iskolák számára is alkalmazható. A teljesítményértékek függetlenek a tanulók szomatikus adataitól (pl. testmagasság), ugyanakkor alkalmasak a 10—18 éves korosztály fejlődésének folyamatos (éven belüli és évek közötti) nyomon követésére.

Pozitívumaként azt is megemlíthetjük, hogy a felmérések gyorsan lebonyolíthatók, a testnevelés órába beépíthetők, s az adminisztrációja viszonylag kevés és egyszerű.

Feladatlapok

Az iskolai gyakorlatban a tanulás eredményesebbé tétele, illetve az ellenőrzés sokoldalúságának és objektivitásának biztosítása érdekében ma már *nélkülözhetetlenek* a feladatlapok. Akkor is igaz ez a megállapítás, ha rögtön hozzátesszük, hogy nem „megváltó", mindent megoldó módszert értünk alatta. Egy tantárgyban sem oldja meg a feladatlapokból álló tantárgyteszt a tanítás minden problémáját, sőt az ellenőrzés, számonkérés más formáit sem helyettesíti teljes egészében. Ugyanakkor objektíven tükrözi a tanulók tudásszintjének, ismereteinek fejlődését, az önmagukhoz és a különböző átlagokhoz (pl. országos átlag) viszonyított előrehaladását. (*Báthori*, 1973.)

A feladatlapok más tantárgyakban történő használata és eredményes alkalmazása önmagában azonban még nem bizonyíték arra, hogy azokat a testnevelésben is fel lehet (vagy fel kell!) használnunk. Kérdésként merülhet fel tehát, hogy milyen céllal, milyen jelleggel hasznosíthatók az „elméleti tantárgyak" tesztjei a testnevelésben? *Mit mérhetünk meg a testnevelés tantárgy feladatlapjaival?*

* A próbákat az 1973/74-es tanévben kísérleteztük ki. A felmérésben részt vettek az általános iskola 6—7., a gimnázium II—III. osztályos tanulói. A résztvevők száma több, mint 200 fő volt. Ez úton is köszönetet mondunk a Szinyei Merse gyakorló iskola és a Fazekas M. főv. gyakorló iskola testnevelő-tanárainak.

Ennek indoklására is csak röviden térhetünk ki, de a téma újszerűsége miatt viszonylagos teljességre törekszünk. (Természetesen a lapszerkesztés, kérdésösszeállítás és a lebonyolítás általános elveit, szabályait itt sem ismertetjük.)

A feladatlapok használhatóságát, sőt alkalmazásuk szükségszerűségét pedagógiai, pszichológiai és tantervelméleti szempontból kiindulva szeretnénk bizonyítani.

Tanterveink — vitatott kérdéseik ellenére — a nemzetközi összehasonlításban is korszerű, haladó, modern tantervek. A testnevelés mozgásanyagának összeállításában az általános mozgáskoordinációt, tágabb értelemben a *nagymozgásos cselekvések* tudatos elsajátíttatását tartja szem előtt. A tantervi anyag értelmezését, az új tantervi koncepció sokoldalú (filozófiai, testneveléselméleti, pedagógiai, kibernetikai, rendszerelméleti stb . . .) magyarázatát lapunk hasábjain sokszor közzétettük. (Pl. *Burka*, 1967., 1973. *Nagy T.*, 1974. *Nagy Gy.*, 1974.)

A tantervi anyag értelmezésére ezért nem térünk ki, csak azt hangsúlyozzuk, ami a *mozgásműveltség tartalmára*, illetve a *tantervi követelményrendszerre* vonatkozik.

A mozgásműveltség tartalma a *konkrét* cselekvési formák (műveletek) cselekvési módszeréből és a fontos cselekvési *feladatok* megoldásához szükséges képességekből tevődik össze. (*Burka*, 1970.) Ez azt jelenti, hogy a konkrét mozgásformák mellett a testnevelésben a különböző feladatmegoldási formákat is tanítanunk, illetve alkalmaznunk kell. A távolba történő dobásformák mellett pl. a célbadobásokat is gyakoroltatjuk, azaz különböző, *műveleti struktúrájában* eltérő anyagot tanítunk. (*Burka*, 1974.)

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*, e mozgásműveltség-értelmezésnek megfelelően, nemcsak konkrét cselekvési formák ellenőrzését írja elő, hanem az említett összefüggések felismerését, ismeretét, tudását is. Ezért szerepel a tantervben az „ismerje a tanuló..." vagy „tudják a tanulók..." megfogalmazás.

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

A *mozgásos cselekvéstanulással* kapcsolatos, a tanterveknek megfelelő álláspontot lapunk előző számában ismertettük. (*Nagy T.*, 1974.)

Ennek lényege az alábbiakban foglalható össze:

A tanulás a testnevelésben és a sportban nem csupán az ismeretek elsajátítása és alkalmazása, hanem a mozgásos cselekvések megtanulása, illetve végrehajtása. A cselekvéstanulás folyamatában kiemelkedő jelentősége van a mozgásszerkezetnek. Ez a mozgásszerkezet funkcionális egységet alkot, rugalmas mozgásegész, amelyben az egyes tagolható részek — didaktikai szempontból elkülöníthető jellemzők — kölcsönösen hatnak egymásra, de egymást nem helyettesíthetik.

A tanulás folyamatát tekintve, két alapformát különböztethetünk meg:

a) gyakorlóhelyzetben történő tanulás,
b) feladatmegoldó helyzetben történő tanulás.

Leegyszerűsítve e két alapformát, azt mondhatjuk, hogy az elsővel a „nem tudatos mozzanatokat" alakítjuk ki, a második formával a tudatos, szabályokra épülő, gondolkodási műveletekkel végzett cselekvésformákat sajátítják el a tanulók. („A mozgásos cselekvéstanulás a sporttevékenységet szabályozó tudatos és nem tudatos mozzanatok sajátos bonyolult dialektikája célszerű irányításának problémájává vált." *Rókusfalvi*, 1973.)

A tanulási folyamat modelljében három minőségi szintet különböztettünk meg:

1. *Mozgástapasztalat:* Magába foglalja a megelőző tapasztalatokat és a tanulás során szerzett ismereteket. A tanulás folyamatában a kiindulópont, s egyben annak magasabb szintű eredménye.
2. *Motoros készség:* A mozgástulajdonságok, fizikai képességek szintjén elsajátított mozgásforma, a tanulás folyamatának leontyevi értelemben vett műveleti szintje.
3. *Struktúra:* A mozgások végrehajtásában jelentkező (jelen levő) összefüggések ismerete, a mozgásszabályozás elveinek, törvényszerűségeinek tudatos alkalmazása. Az információ feldolgozásának az a szintje, amelyben belsővé vált (interiorizált) értelmi műveletek szerint cselekszünk. (Piaget).

A különböző tanulási szintek között pszichikus folyamatok (asszociáció, szintézis, absztrakció, transzfer stb . . .) játszódnak le. Az ismeretfeldolgozás útja — a pszichikus folyamatokat és a tanulási szinteket figyelembe véve — kétirányú lehet:

A) „Direkt út":

Az információfelvételt a mozgás begyakorlása követi, kialakul a készségszint, és csak

ezt követően jut el a tanuló a mozgásstruktúra megismeréséhez, megértéséhez.

B) „Indirekt út":

A meglevő mozgástapasztalaton keresztül az elvek és összefüggések felhasználásával jut el a tanuló egy-egy készségszintre.

A tanulás során a felsorolt információfeldolgozási szintek és pszichikus folyamatok csaknem egy időben zajlanak le, s maga a tanulás folyamata is *egyidejű* direkt, illetve indirekt információfeldolgozással valósul meg.

A tantervi követelményrendszer, de a *tanterv teljes anyaga* is, ezt a cselekvéstanulási folyamatot veszi alapul, amikor anyagkiválasztásában a *torna, atlétika és sportjátékok mozgásanyagára épít.* A sportági mozgásanyagok viszonylatában 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. Ezért nevezhető „kettősnek" a tantervi követelményrendszer is.

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, oktatáselméleti szempontból megfogalmazott kérdés. (Pl. a reggeli torna gyakorlatanyagának összeállítása.) Ezek az ismeretek, az általános iskola 5. 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 elméletileg sem — az oktatási és nevelési feladatok szétválasztását. Sőt, éppen azok egymáshoz való közelítését segítik elő.

Módszerét tekintve — a pedagógiai kutatás és gyakorlat eredményeinek, tapasztalatainak felhasználásával — feleletválasztásos formát és nyílt kérdéseket felváltva alkalmazunk. Az előbbieknél 4—5 választ fogalmazunk meg, hogy a véletlen találat lehetőségét (vaktalálat) 25—20%-ra csökkentsük. Ezt a formát azért is szükséges túlsúlyban alkalmaznunk (pl. az általános iskolások számára csak ilyeneket állítottunk be), mert a mozgástörvények, elvek esetében megelégedhetünk azok *felismerésével*, s többnyire szükségtelen annak a tanuló által történő megfogalmazását elvárnunk vagy követelnünk.

Egy-egy osztályon belül hat területet vettünk figyelembe, és a jelenlegi tanterveknek megfelelően hat kérdést állítottunk össze:

1. általános (képességfejlesztés, nevelési feladatok, tanulói beállítottság stb . . .);
2. torna (talaj és szergyakorlatanyag);
3—5. atlétikai mozgásanyag (futás, ugrás, dobás);
6. sportjátékok (technikai és taktikai anyag).

A tanulók önállóan töltik ki a számukra átadott feladatlapokat, minden külső (pl. tanári) segítségadás nélkül. A kérdéseket megelőző, a tanulók számára készített útmutató minden előírást tartalmaz. A felmérés lebonyolítása azért sem jelenthet problémát, mivel más tantárgyak ezt a formát már évek óta alkalmazzák.

A feladatlapok értékelése rendkívül egyszerű. A válaszokat pontértékre átszámítva standardizálásra is alkalmassá tehetjük, s eközben a kérdések jelentősége és nehézségi foka között jelentkező eltéréseket is korrigálhatjuk (súlyozás).

A motoros próbák és a feladatlapok együttes alkalmazása

A fentiekben külön-külön bemutattuk a kognitív-motoros tevékenységként értelmezett testgyakorlatok két komponensének felmérési lehetőségét. Az elmondottakból azonban az is egyértelműen következik, hogy a kettőt *együtt kell felhasználnunk.*

Ha a testnevelési órán alkalmazott (tanított) sportmozgásokat kognitív-motoros tevékenységként fogjuk fel (*Rókusfalvi*, 1974), akkor egy *tantárgyteszt* részpróbáinál is e kettős megkülönböztetést, illetve megközelítést kell alkalmaznunk.

A tantárgyi célok és feladatok azonban továbbra is szükségessé teszik a gyakorlatban a sportági követelményeknek megfelelő „technika" számonkérését. Erre a próbák és feladatlapok nem adnak választ.

A tervezett tantárgyteszt két résztesztje együttes alkalmazásának bizonyítására még egy kérdés megválaszolása szükséges. Nagyon lényeges ugyanis, hogy nem fedi-e át egymást a két mérésforma? A tantárgyi célkitűzések megvalósítását eredményesebbé teszi-e, illetve elősegíti-e egy ilyen kettős mérés?

A feladatlapok alkalmazásánál már kitértünk arra, hogy ezzel nem elméleti tudást kérünk számon, hanem a tanuló mozgástapasztalatai alapján (a tanári magyarázat segítségével) kialakult „struktúra tanulási szintet" mérjük. A próbákkal pedig a „tanulás készségszintjéhez" tartozó, annak minőségét meghatározó mozgástulajdonságok (fizikai képességek) fejlődését állapítjuk meg. Önmagában mindegyik a mozgáselsajátítás egy nélkülözhetetlen komponenséről ad visszajelzést.

Nézzünk erre egy konkrét példát!

Az általános iskola 7. osztályában mérjük a tanulók dinamikus erejét tömöttlabdadobásban, illetve -dobással. Ez a dobásnagyság azt mutatja a tanár (és természetesen a tanuló) számára, hogy robbanékonyságban, erőben mit, mennyit fejlődtek, milyen szinten állnak tanítványai.

A feladatlapokon szereplő dobáskérdés pedig így hangzik:

„Kislabdával (kislabdahajítás) hogyan lehet *nagyobbat* dobni:

A) helyből,
B) beugrással,
C) nekifutásból,
D) helyből és beugrással egyformát,
E) helyből és nekifutásból egyformát?"

A tanuló válaszából azt tudjuk meg, hogy a távolba végzett dobások végrehajtásában ismeri-e azt a törvényszerűséget, hogy a nekifutással szerzett lendületvétel a dobás távolságát növeli.

Egy tanulóról tehát két adatunk van:

Pl.: próba = 660 cm
feladatlap = *B)*.

(Természetesen, a fenti példa folytatásáról van szó, s az adatok azt jelentik, hogy a tanuló tömöttlabdával hátrafelé 6 m 60 cm-t dobott, és a feladatlapon a *B)* választ jelölte meg helyes válaszként, azaz a beugrással végrehajtott kislabdadobást tartja a legeredményesebbnek.)

A példaadatokból már megállapíthatjuk, hogy tanítványunk viszonylag magas képességszinttel rendelkezik, de még nem ismeri fel — nyilvánvalóan saját tapasztalataiból kiindulva — a nekifutás szerepét a távolbadobás teljesítményének javításában.

A tanár számára azonban az mond többet, ha a fenti megállapításokat osztály (tanulócsoport) viszonylatában teheti meg, sőt azokat országos átlaghoz, standardokhoz viszonyíthatja.

A tervezett tantárgytesztet a legszemléletesebben a közismert gépjárművezetői vizsgához hasonlíthatnánk. Bár csupán hasonlóságról és nem azonosságról beszélünk, a két rendszer párhuzamba állítható. A gépjárművezetői rutinfeladatok a mi próbáinknak, tesztlapjai a feladatlapjainknak felelnek meg. Ha a hasonlóságot következetesen végigvezetjük: a forgalomban vizsgázó személynek ugyanúgy meg kell oldania a váratlanul elébe toppanó problémahelyzetet, mint a sportpályán küzdő játékosnak a különböző játékhelyzeteket. Ahogy nem elég a közlekedésben a KRESZ bemagolt ismerete, ugyanúgy alkalmazható, különböző feladathelyzetekben felhasználható tudást kell tanítványainknál is elérnünk.

Összefoglalva a próbák és feladatlapok felhasználásáról, azok együttes alkalmazásáról vallott nézeteinket, megfogalmazhatjuk, hogy tantárgyunk szempontjából igen nagy lehetőségeket rejt magában. A sportági követelményekkel kiegészítve a tanítás eredményességét méri meg, s tanári munkánkról ad komplex, és ezen belül részfeladatok vonatkozásában is objektív visszajelzést. Azonnal jelzi, ha egy-egy területen elmaradunk az országos átlagtól (pl. a képességfejlesztés egy területe), vagy igazolja, hogy jó úton haladunk.

IRODALOM

L. Denisiuk: Megjegyzések a fizikai ügyességet mérő tesztek használatáról. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna. 1963. 2—3. sz.

L. Denisiuk: Wybrane testy sparownoci fizisznej dla dziewzat. Wychowanie Fizyszne i Higiena Szkolna. 1962. 9. sz.

L. Denisiuk: H. Milicerowa: Rozwoj sprawnosci motoricznej dzieci i mlodziecy w wieku szkolnym. Warszawa. 1969. 167.

G. Schnabel: Motorische Test — Prüfmethoden in der Forschung und der Sportpraxis. Theorie und Praxis der Körperkultur. 1963. 12. sz.

R. Kulow: Untersuchen zur Verbesseserung der körperlichen Grundausbildung in der 4. Klasse. Körpererziehung. 1963. 2. sz.

U. Gonath: Der Konditions-Test beantwortet die Frage: Ist Kondition messbar? Die Lehre der Leichtathletik. 1959. 5. sz.

C. L. Wear—K. Miller: A testalkat és a fejlettségi szint kapcsolata a fizikai teljesítménnyel. Research Quarterly. 1962. 23. 4.

M. Meier: Kondicióteszt, tesztútvonal, funkció és hatásmód. Wissenschaftliche Zeitschrift. 13. 1971. 1.

N. Gombos M.: Próbák az edzettség mérésére. TTT. Bp., 1968. 267. 69—130.

Hepp F.—Nádori L.: Bevezetés a tudományos kutatásba. (TF jegyzet) Tankönyvkiadó, Bp., 1971. 243. 149—224.

H. Gropler—G. Thiess: Statistische Masszahlen zu Leistungskontrollwerten. Körpererziehung. 1973. 23. sz.

Burka E.: A testi nevelés szerepe és jelentősége a szocialista nevelésben. Tanulmányok a

testi nevelés köréből. Magy. Ped. Társaság. Bp., 1970. 145—184.
Burka E.: Kibernetika és testnevelés-tanítás. A testnevelés tanítása. 1967. 3. sz.
Burka E.: Játék és tanulás. A testnevelés tanítása. 1973. 4. sz.
Burka E.: A tantervi koncepció és követelményrendszer. (Megj. alatt) A testnevelés tanítása. 1974. 6. sz.
Rókusfalvi P.: Sportpszichológia. Alkalmazott pszichológia. (szerk.: Lénárd F.) Gondolat. Bp., 1973. 239—255.
Rókusfalvi P.: Sportpszichológia. Sport. Bp., 1974. 184. 38—77.
Nagy Gy.: Sport és pszichológia. Sport. Bp., 1973. 163. 14—19.
Nagy Gy.: Az oktatás és nevelés egységéért. A testnevelés tanítása. 1974. 3. sz.
Nagy T.: A játék szerepe a testnevelés tanításában. I—V. rész. A testnevelés tanítása. 1974. 1—5. sz.
Báthori Z.: 7 standardizált tantárgyteszt. Kézirat. OPI, Bp., 1973. 252. 4—86.

Ünnepélyes tanévnyitó a Testnevelési Főiskolán

Szeptember 7-én a Beloiannisz teremben tartotta ünnepélyes tanévnyitóját a Magyar Testnevelési Főiskola. Az eseménynek különös jelentőséget biztosított az a tény, hogy ebben a tanévben ünnepli ez a felsőoktatási intézmény megalapításának 50. évfordulóját.

A Himnusz elhangzása után Schiller János főigazgató helyettes üdvözölte a résztvevőket és az elsőéves főiskolai hallgatókat. Ezután Koltai Jenő főigazgató emelkedett szólásra (1. kép). Ünnepi beszédében részletesen foglalkozott a jövő testnevelőtanárainak képzési problémáival, illetve feladataikkal. Hangsúlyozta, hogy a jelenlegi tanárjelöltek az ezredfordulóra válnak hivatásuk mestereivé, s a képzésnek ezt mindenképpen tudomásul kell vennie olyan formában, hogy a modern pedagógiai törekvésekkel lépést tart. Kiemelte azt a tényt, hogy a testnevelőtanárral szembeni társadalmi elvárások nem csupán az iskolai testnevelés, hanem az iskolán kívüli sportélet területére is vonatkoznak, s ezt a főiskolai tantervnek figyelembe kell vennie.

Az ünnepi beszéd után került sor a jubileumi diplomák átadására (2. és 3. kép), az elsőévesek fogadalomtételére. A bensőséges ünnepség az Internacionálé hangjai mellett ért véget.

N. Gy.

Koltai Jenő főigazgató ünnepi beszédét tartja

Özv. Salkovics Pálné átveszi a gyémántdiplomát

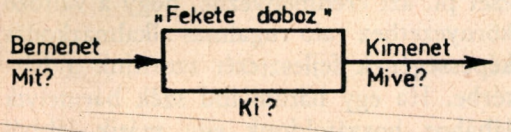
Az aranydiplomás *Hetey Dániel*
Vikman István felvételei

A tevékenységregulációs elv érvényesülése és a személyiség megismerése a testnevelésben

DR. RÓKUSFALVY PÁL

Amit, illetve akit egy *tantervi* kutatásban a *pszichológia oldaláról* mérünk, az *a tanuló*, a tanuló *cselekvőképessége*, cselekvőképességének *személyi összetevői*. Ahhoz azonban, hogy e pszichológiai méréseknek az értelmét lássuk, a metodikai ismeretek felelevenítése előtt szükséges az iskolai testnevelés néhány alapvető problémáját megtárgyalni és nézeteinket szembesítve — s ha lehet egyeztetve — e problémákban állást foglalni. Éppen ezért a „közös nyelv" és a közös szemléletmód kialakítása érdekében lehetőség szerint utalni kívánok az előttem szóló kollégák fontosabb megállapításaira mint közös kapcsolódási pontokra.

Tulajdonképpen ugyanarról lesz szó, mint eddig, csak más —pszichológiai — megközelítésben. Az eddig elhangzott előadások mondanivalója — és a jelen előadásé is — jól összefoglalható és össze is hasonlítható egy egyszerű kibernetikai séma szerint:



Erre az egyszerű sémára egyébként Burka Endre utalt céltaxonómiai előadásában, jelezvén ezzel, hogy az emberi személyiség olyan, mint egy fekete doboz, amelybe nem látunk bele, nem tudjuk pontosan mi zajlik le benne. Pontosan tudjuk, milyen hatás éri a tanulót (tehát mi a „bemenete" a „fekete doboznak"), és azt is mérni tudjuk, mi e hatás eredménye (azaz „kimenete"). Arra azonban, hogy e bemenet és kimenet között mi megy végbe e „fekete dobozban", csak következtetni tudunk, közvetlenül nem látjuk. Másként fogalmazva: a testnevelés három nagy kérdése ezen az előkészítő tanfolyamon számunkra az, hogy

1. *Mit* kell a testnevelésben a tanuló számára nyújtani?
2. *Ki* az a tanuló, milyen, akit oktatunk, nevelünk?
3. *Mivé* kell válnia, milyen célt kell megvalósítanunk a testnevelés során?

Burka Endre a tantervi „bemenet" *mit* kérdésére adott válaszában a tudatosan kialakított s meghatározott mozgásanyaghoz kapcsolt s célszerűen variált *feladathelyzetet* emeli ki. Az a tanterv jó, amelyik olyan feladathelyzeteket tartalmaz, amelyik strukturált és változatos több irányú transzferálási lehetőséget nyújt, szabályozási forma tanulására, a szabályok és elvek tudatosítására ösztönöz és az egyediben az általános felismerésére. Ez a *mit* meghatározza azt is, hogy *mivé* lesz a tanuló, mi a célmegvalósítás „kimenete". Ezt Burka Endre a *cselekvőképesség fejlesztésében* látja. Másként: merev technika, mozgássablonok elsajátítása helyett a személyiség szabadságát jelentő mozgásos kreativitás, az intelligens, alkotó cselekvés kialakítására kell törekednünk. Feltétlenül egyetértek ezzel a felfogással.

Nagy Tamás — ugyancsak e kibernetikai séma szerint figyelve mondanivalóját — már a tantervi kutatás hogyanjára is kitér. A tantervi „bemenet" *mit* kérdésére adott válaszában a *mozgásstruktúrák* elsajátítását emeli ki. Ő ugyanis kétféle utat különböztet meg — mint hallottuk — a mozgásos cselekvésoktatásban: készségorientált és struktúraorientált oktatást, illetve tanulást. Egyetértve célkitűzésével, amely szerint a tanulóknak a mozgás technikáján túl a transzfer alapját alkotó elv ismeretét is el kell sajátítaniuk (pl. a magasugrásban

a magasságnyerés elvét), szeretném hozzátenni, hogy a szilárd és ugyanakkor kellően rugalmas, azaz különböző feladathelyzetekben alkalmazható mozgáskészség kialakítása nem áll ellentétben a struktúraelsajátítás elvével. A *„mivé"* kérdésre Nagy Tamás már felmérési paraméterekkel és eljárásokkal válaszol, amikor ismerteti a mozgásos képességvizsgálati módszereket és a feladatlapokat.

Fekete József előadásából, amely a testnevelés és személyiségfejlődés kapcsolatáról szólt, számomra — többek között — az a gondolat ösztönző, hogy a *személyiségfejlesztés*, miként a munka személyiségalakító hatása, nagyon jól *tervezhető* a testnevelésben, mivel ez utóbbi cselekedtető jellegű. Valóban az iskolai testnevelés csakis tudatos pedagógiai hatásként, a tanulók cselekvései szabályozásán keresztül tervezhető és fejleszthető. A kulcskérdés ebben a folyamatban: a jellemvonások kialakítása és átvitele más élethelyzetekre, általános magatartási elvvé tétele a tanuló életvezetésében.

Magam *a környezet és a személyiség kölcsönhatásából* indulok ki. Abból a tényből, hogy változatos természeti és társadalmi környezetünkkel a tevékenység, cselekvéseink kapcsolnak össze, s e három egymással kapcsolódó tényező környezet—tevékenység—személyiség közül — legalábbis az első kérdésre adandó válaszban — *a tevékenységnek* van kulcsszerepe.

Először rövid tömondatokban summázom a három kérdésre adott választ, utána valamivel részletesebben fejtem ki azokat.

1. *Mit* — Belsővé vált (interiorizált) mozgásos cselekvésrendszert a környezeti feltételek (feladathelyzetek) variálásával.

2. *Ki* — A tanuló multistabil és funkcionálisan differenciált önszabályozó rendszer.

3. *Mivé* — Az országos tantervi kutatás koncepciójához igazodva a tanulók cselekvőképessége néhány személyi összetevőjének mérése alapján válaszolunk a kérdésre.

1. *A testnevelés cselekvéses tantárgy*, s mivel a mozgásos cselekvések szabályozásában a tanulónak nemcsak egyik vagy másik testi, „fizikai" képessége, hanem egész személyisége egy nagyon differenciált szereposztás szerint vesz részt, következésképp az iskolai testnevelésben a tanuló egész személyisége fejlődik. Tehát — s hadd utaljak itt a nevelési tényezők nagyon szoros és kölcsönös összefüggésére — a testnevelőtanár *nemcsak „testet" nevel*, hanem az egész személyiséget, vagyis *egész embert nevel*. Ez az egyik oldala csupán annak a bonyolult összefüggéshálózatnak, amelynek másik oldalát — ti. hogy nemcsak a testnevelő testnevel — Kis Jenő fejti ki.

Amit rendszeresen és tervszerűen működtetünk, az fejlődik. Megfordítva: a fejlődés annak alapján tervezhető és irányítható tudatosan, hogy pontosan tudjuk a különböző testgyakorlatok és testgyakorlati ágak milyen működési (funkcionális) követelményt támasztanak az egyes testi, idegrendszeri és pszichikus funkciókkal szemben. Nem véletlenül alakult ki idők folyamán a testgyakorlati ágaknak az az együttese, amely ma a testnevelési tantervekben az iskolai testnevelés anyagát alkotja. Mindegyiknek, mind az *atlétikának*, mind *a tornának*, mind *a sportjátékoknak meghatározott* s egymással nem pótolható személyiségalakító hatása, mondjuk még határozottabban: *személyiségfejlesztő funkciója van*. Az atlétika rovására nem növelhetjük a sportjátékok részarányát, de megfordítva sem. Az utóbbi eset pl. azt eredményezné, hogy a változó környezethez való rugalmas alkalmazkodás képességének fejlesztését szorítjuk a háttérbe. Ha egy háromlábú szék bármelyik lábához hozzátoldunk egy másik lábból lefűrészelt darabot, az a szék labilissá válik, s könnyen felborul.

Az egyes testgyakorlati ágak sajátos személyiségnevelő funkciója a testgyakorlati ágak *cselekvésszabályozási követelményrendszerén* alapul. Ennek a követelményrendszernek egyaránt vannak biomechani-

kai, fiziológiai és pszichológiai oldalai, de mindegyik oldal a követelményrendszer egészét jelenti. A következőkben a „ki" kérdésre válaszolva a pszichológia oldaláról világítjuk meg ezt a cselekvésszabályozási követelményrendszert.

2. *A tanuló multistabil és funkcionálisan differenciált önszabályozó rendszer.* A kibernetika és a pszichológia együttes szempontjai szerint adott jellemzése a tanulónak, a tanuló személyiségének a következőt jelenti. Az ember is, mint minden más működő rendszer egyensúlyra, dinamikus egyensúlytartásra vagy egyensúly-helyreállításra törekszik. Az ember azonban nagyon bonyolult rendszer, sok alrendszerből áll, amelyek maguk sem egyszerű stabil, hanem ultrastabil alrendszerek. Egy rendszer ultrastabilitása lehetővé teszi, hogy ugyanazt a feladatot többféle módon oldja meg. Az emberi szervezeten és személyiségen belül ilyen ultrastabil alrendszereknek tekinthetők pl. a különböző automatizált mozgáskészségek is.

Az ember számos lelki folyamata, működése (pl. észlelése, gondolkodási folyamatai, mozgásügyessége, mozgásszükséglete, vágyai, sajátos érdeklődése, igényszintje, akaratereje stb.) mind meghatározott — ösztönző, szervező vagy végrehajtó — szabályozó funkciót töltenek cselekvéseink irányításában, így egész életvezetésünkben. Ezt jelenti az a fenti megállapítás, hogy a tanuló személyisége funkcionálisan differenciált szabályozó rendszer. Habár a legapróbb részletekig nem is ismerjük még az emberi cselekvések — s köztük a mozgásos cselekvésrendszerek — szabályozásának pszichológiai törvényszerűségeit, az a bizonyos „fekete doboz" már nem annyira „fekete", azaz rejtélyes, ismeretlen.

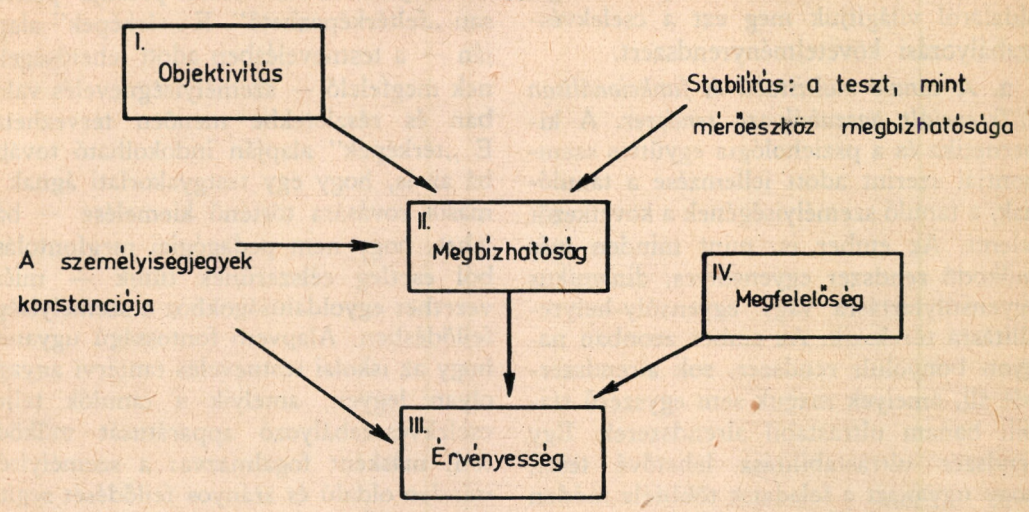
A különböző lelki jelenségeknek a cselekvések szabályozásában meglevő differenciált „szereposztását" most nem tudjuk részletesen ismertetni, azonban néhány, a regulációs felfogásból levonható pszichológiai és pedagógiai következtetést meg kell fogalmazzunk.

Az egyes testgyakorlati ágak, mint mozgásos cselekvésrendszerek pszichofiziológiai és pszichológiai szabályozásbeli követelményrendszere, illetve profilja pontosan „feltérképezhető". E „térképek" alapján — a testnevelésben adott lehetőségeknek megfelelő — személyiségnevelés valóban és részletekbe menően tervezhető. E „térképek" alapján indokolható továbbá az is, hogy egy testgyakorlati ágnak a másik rovására történő kiemelése — bár lehet, hogy nem pedagógiai megfontolásból esetleg célszerűnek tűnik — miért vezethet egyoldalúságokhoz a személyiségfejlődésben. Alapvető fontosságú ugyanis, hogy az iskolai testnevelés tantervi anyaga olyan legyen, amelyik a tanulók teljes cselekvésszabályozó apparátusát működteti, másként fogalmazva: a személyiség minden oldalú és arányos fejlődését segíti.

3. Amit a tantervi kutatásokban, mint a meglevő vagy egy kísérleti tanterv szerinti oktatás eredményeként mérünk, annak csak egy viszonylag kis részét alkotják a pszichológiai jellegű személyiségtényezők. Az eddigi előadásokból nyilvánvalóvá vált, hogy a tantervi kutatás koncepciójában meghatározott helye és funkciója van a különböző ún. motoros képességvizsgálatoknak, a tantárgyteszteknek és így a személyiségtényezők pszichológiai vizsgálatának is.

A tesztekről már szó esett e tanfolyamon. Arra is csak röviden utalnék — ami viszont a vonatkozó szakkönyvekből ismert —, hogy egy *„jó" tesztnek* objektívnak, megbízhatónak és érvényesnek kell lenni. Ezek röviden azt jelentik: *Objektív* egy teszt, ha egyértelműen, szubjektivitást (ti. a vizsgálatvezetőét) kizárva mér. *Megbízható* mint eszköz, ha pontosan mér, azaz hasonló helyzetekben történő ismétlés esetén hasonló eredményeket kapunk. *Érvényes*, ha valóban azt mérjük, amit vele mérni akarunk. Végül legyen *megfelelő*, vagyis több lehetséges közül a legjobbat válasszuk ki. A jó teszt értékismérvei közötti összefüggést a következő ábrán mutatjuk be:

A „jó" teszt értékismérvei közötti összefüggés



Nos, adott esetben konkrétan a cselekvőképesség személyi tényezőinek kiválasztásában abból indultunk ki, hogy egy tanuló mennyire akar, mer és tud intelligensen és milyen egyéni módon különböző feladathelyzetekben cselekedni. Tehát a teljesítménymotiváció, a szorongás, az intelligencia és néhány alapvető személyiségfaktor szerepel a vizsgálandó paraméterek között. A vizsgálatok mindegyike csoportosan elvégezhető feleletválasztásos teszt, egyszerűen dekódolható értékelésel.

Tudatában vagyok annak, hogy ezzel csupán igen szerényen járulok hozzá e nagyon fontos tantervi kutatás eredményességéhez. Végső fokon Önökön, akik e kutatást végzik, pontosabban, akik azokban az iskolákban oktatnak, nevelnek, ahol majd a felméréseket végzik — *Önökön múlik e kutatás egész sorsa!* A kísérletezők nyelvén szólva: Önök állítják elő a „független változót" (egy meghatározott tanterv szerint oktatott tanulót), mi csak mérjük az ettől „függő változót". A kutatás eredménye csak akkor lesz reális — a régi tanterv csak akkor bírálható, csak akkor tervezhető jobb —, ha az oktatás valóban a tantervnek, az ahhoz csatolt utasításnak, s Burka Endre előadott világos koncepciójának megfelelően megy végbe. Az ügy — egészségesebb s fizikailag, erkölcsileg egyaránt erősebb magyar nemzedék! — megéri, hogy ebben segítsük egymást, hiszen mindannyian ezt az ügyet kívánjuk szolgálni.

Környezeti tényezők vizsgálatának jelentősége, lehetősége korszerű testnevelési tanterv alkotásának folyamatában

DR. KIS JENŐ

Több, mint egy évtizeddel ezelőtt a neveléslélektan kiválóan szellemes előadója a tantervalkotással kapcsolatosan kétórás egyetemi előadás helyett mindössze ennyit mondott: „A tanterv döntő fontosságú dolog. Megalkotásában a *mit* kérdését kell megválaszolni összhangban a *kinek, mikor, hogyan* és *miért* kérdésekre adott válaszokkal. Ezt az összhangot rendkívűl nehéz megteremteni."

Nem mondhatjuk, hogy eddigi testnevelési tanterveink nem tettek érdemdúsan sokat e sokténye zős egyenlet egzakt felállításáért a testnevelés tantárgyában. Most, amikor mégis újra szembe kell néznünk tárgyunkban a tantervalkotás feladatával, talán nem haszontalan egy-egy fénycsóvát vetni a *mit, kinek, mikor, hogyan* és *miért* tényezőegyüttes egy-egy elemére.

Ha a szintetizáló kérdésnek a *mit* kérdését tekintjük, akkor szerintünk a *miért* problematikája az, ami megválaszolásában döntő súllyal esik a latba. A kinek, mikor és hogyan tekintetében ezeréves tapasztalatok hívhatók segítségül, a miért azonban a legérzékenyebb a jelenkori valóságra. Ez utóbbi esetben ugyanis arról van szó, hogy *ami* bekerül a testnevelési tantervbe az *itt, most* és *ma* milyen funkciót tölt be. Magyarán a *miért* kérdése a korszerű, szocialista szellemű testnevelés-tanítás iránt támasztott társadalmi igényekbe, várakozásokba torkollik.

Persze végső soron a *kinek — mikor hogyan* tényezők is innen, a *miért* felől kapnak értelmet. Elgondolkoztató példát nyújtanak erre Bakonyi Ferenc 1958-ban végzett vizsgálódásai a diákok testnevelési szemléletével kapcsolatosan. Mintegy 12 000 gyereket megkérdezve egyértelműen adódott, hogy túlnyomó többségük *szereti* a testnevelést (90,7%). A szóban forgó kutatás néhány többi adata azonban korrigálja, érdekesen „beszűkíti" ezt az optimálisnak tűnő képet. Ha ugyanis azt kérdezzük ugyanettől a tizenkétezertől, hogy rendes, „osztályozott" tárgyként szereti-e a testnevelést, akkor már csak 80% válaszol pozitívan. Ha továbbá azt kérdezzük, hogy mely sportági mozgásanyagot nem szeretik, akkor minden életkorban és mindkét nemnél a *torna* igen jelentős mértékben ilyennek adódik, tehát akik általában szeretik is a testnevelési órát, annak bizonyos tartalmait nem feltétlenül „szeretik". S azután egyértelművé válik a helyzetkép, ha mindezeknek mintegy kontrolljaként Bakonyinak azt a kérdését tekintjük, hogy a diákok véleménye szerint elég-e a két testnevelési óra egy héten, ill. óhajtanak-e többet, s az a válasz adódik, hogy csak kb. 40%-uk óhajtana többet. (Egy immár „történeti jelentőségű" kérdésfeltevés és adat 1958-ból.) Ez az a 40%, akik igazán „szeretik" a testnevelést! Adatértelmezésünkben nagyot nem tévedhetünk. Más oldalról, más metodikával és évekkel később Gazsó, Pataki, Várhegyi azt találták, hogy a diákok életmódjának tevékenységelemei közül a sportolás, testnevelés a reprezentatív minta 42%-ában fordul elő egy hétlépcsős hierarchia ötödik helyén:

Tevékenység	Azok százalékaránya, akiknél a tevékenység előfordul:
Tömegkommunikációs eszközök használata	98%
Szórakozás és társas élet	97%
Művelődés	96%
Pihenés és tétlenség	83%
Sportolás	42%
Ezermesterkedés	28%
Közéleti-mozgalmi tevékenység	28%

Ez az az adat, tény, ami a társadalmat intenzíven érdekli. A testnevelést az „szereti", aki *csinálja, műveli*, a vele kapcsolatos értékrendet személyiségébe integrálja, s tevékenységével elérni törekszik.

A társadalom „elégedetlenségét", az iskolai testneveléshez kapcsolódó fokozódó „nyomást" még jobban érzékelteti és indokolja, ha a Bakonyi és Gazsó—Pataki—Várhegyi-féle 40% tevékenységben megnyilvánuló testnevelés-szeretetének *intenzitását* is látjuk. Mert a 40% „sportoló" diáknak sportolásra a 168 órásnak tekintett heti időalapból csak 1,4%-nyi ideje jut, *tehát átlagosan heti 2,3 óra* (Gazsó—Pataki—Várhegyi, 1971). Nyilvánvalóan torzulás van diák fiatalságunk tevékenységrendszerében, amelyben a rendszeres testnevelés és sport vagy egyáltalán nem, vagy elég csekély intenzitással van jelen. Nem meglepő tehát, ha hazánkban a felnőtt lakosságra is kiterjedő reprezentatív szociológiai felmérés adatai szerint a szabad idő felhasználásának módjai között az aktív sportolás a tevékenységhierarchia utolsó előtti helyén van, s a megkérdezetteknek mindössze 5,3%-a sportol aktívan, hetenkénti rendszerességgel (Szántó M. 1967.).

Mit vár a társadalom tehát az iskolai testneveléstől? Tömören válaszolhatunk: *nevelést vár*, méghozzá az eddiginél lényegesen hatékonyabb nevelést. Ennek tantervi konzekvenciái messzemenőek, mert noha a tanterv alkotásának elméletét alapvetően a didaktika tudománya adja, de itt a didaktikai „érvényességi mezőben" semmiképpen nem szabad megállni, sőt kiindulni is tágabb összefüggésből, az össztársadalmi nevelési cél egészéből kell. A nevelési cél az, ami a társadalmi követelést „közvetlenül" tükrözi a pedagógiai elmélet és gyakorlat számára. Miért szükséges e frázisnak tűnő összefüggés hangsúlyozása? Épp azért, mert a frázis „kiürítette" az összefüggés gondolati tartalmát. A pedagógiai gyakorlatban felosztottuk az embert, szelvényekre tagoltuk, aztán az egyes szelvények nevelői kifejlesztésének feladatát is elosztottuk. Miközben nyilvánvaló tudományos igazolást nyert test és lélek elválaszthatatlan egysége, más-más specializált rohamcsapatok indultak és indulnak harcba a „lélek" és a „test" neveléséért. E specializált „nevelő tényezők" a felosztható emberi funkciókat, ill. azok nevelését felosztották. Kialakult az ún. „tornatanár" — kulturáltabban: testnevelő tanár — típusa és pedagógiai funkciórendszere, akit a háta mögött „izom agyú bukfencmesternek" is lehetett titulálni, s akit sokszor és gyakorlatilag teljesen magára hagynak a testi nevelés feladatának megoldásában.

Ezt a feladatot azonban egyedül nem oldhatja meg, sem személyében, sem a rábízott oktatási tartalmak révén. A testi nevelés feladatának megoldása nem a testnevelést tanító specialista kizárólagos felelőssége és munkája. A testnevelő a testnevelés tantárgyának tanára, de nemcsak ő testi nevelő. S persze nemcsak „testet nevel" a testnevelő. Ez a dolog másik oldala. A testi nevelésben kiemelkedő szerepe van, de maga a szerep a tantestület, a nevelőtestület minden tagjáé. Didaktikailag és szorosan véve szakmetodikailag készülhet akár a legkiválóbb tanterv a testnevelés tanításához, ha a testi nevelés átfogó feladatát a tantestület minden tagja a maga területén nem szolgálja, célt nem érünk. Mert a tantárgy célját csak akkor érheti el, ha a tantestület minden nevelő tényezője által művelt testi nevelés nem marad el. A végső cél a testneveléssel is ez *a testi nevelés*. Pontosabban fogalmazzuk meg fenti állításunkat: didaktikailag és szakmetodikailag kiváló tanterv csak akkor készülhet, ha készítésében a személyiségfejlesztés totális céljából indulunk el, s anyagának meghatározásában elsőrendűen figyelembe vesszük a tantestület egésze által mozgásba hozott hatékony oktatási-nevelési tartalmakat. A mozgásos cselekvés megtanítása meglehet speciális testnevelő tanári feladat, de hogy ez mint igény az

életvezetésbe beépüljön, *az összpedagógiai feladat*. A tantestület minden tagja kapcsolódik és kell kapcsolódjon e feladat megoldásához. Ha nem tud és nem akar kapcsolódni, akkor is kapcsolódik, legfeljebb negatív tényezőként. Minden pedagógus követel, követeléseképpen „terhel". A terhelés mértékének és a testi fejlődés-fejlesztés problematikájának összefüggése nyilvánvaló és közismert. A tantestület minden tagjának köze van ilyen hagyományosan testi nevelési feladatok megoldásához, mint a munka és pihenés egészséges váltására való készség kiformálása, vagy akár az adekvát pihenési módok és formák megválasztására való képesség kialakítása. Hogy pl. a testgyakorlás, a rendszeres sportolás éppen ilyen adekvát pihenési tényező lehet stb. De példálózás helyett *elvi* alapon is kimutatható mindez. Vitathatatlan társadalmi funkciója a testi nevelésnek az „egészség megőrzése, megszilárdítása, a szervezet betegségekkel szembeni ellenálló képességének fokozása". (Ágoston Gy. 1970.) Ha ezt a funkcióját a testi nevelés meg akarja valósítani, akkor mindenekelőtt világosan kell látni, hogy az egészség finális (cél) fogalom. Az egészségre nevelés és nevelődés tehát finális folyamatokat foglal magában a valóságos pedagógiai gyakorlatban. A finális folyamatokat hármas aktusszerkezet jellemzi:

1. a cél kitűzése,
2. a kitűzött cél felől a tudatban visszafelé haladva az eszközök felkutatása,
3. az ily módon felkutatott eszközöknek a reális cselekvés során olyan sorendbe állítása, mely sorrendben kauzális szükségszerűséggel okozzák egymást és végül az elméletileg kitűzött cél (1. aktus) reális megvalósulását (N. Hartman).

Az egészségre nevelés testi nevelési folyamatában tehát először pontosan meg kell határoznunk, hogy „az egészség ez meg ez" (Aristoteles), mert pedagógiai eszközöket csak e pontos célképzetből vezet hetünk le és hozhatunk mozgásba. Erre a meghatározásra lehetőséget és kötelezettséget nyújt a *korszerű természettudomány*. De minden tekintetben megtörténik-e ennek a kötelezettségnek és lehetőségnek kihasználása? Például Selye János híres stress-elméletének konkrétan ható pedagógiai mondanivalóját nem kellene-e átgondolnunk? Röviden és némileg egyszerűsítve ez az elmélet rávilágít, hogy egészséges az az ember, aki élete során az életfeltételekhez helyesen, optimálisan adaptálódik, adaptációs energiájával megfelelően bánni képes, s benne a stress-folyamatok mint az aktivitás kiegyenlítői működnek.

„A betegség pedig sok vonatkozásban nem más, mint az adaptáció betegsége. A sikeres adaptáció az egészség jele, ha azonban az adaptációs mechanizmusnak nem sikerül győzelmesen megbirkóznia valamilyen potenciális veszélyhelyzettel, akkor a szervezetben kialakul az úgynevezett adaptációs betegség." (Selye János, 1966.)[1]

A dolog hordereje akkor válik nyilvánvalóvá, ha meggondoljuk, hogy Selye elgondolása szerint az adaptációs torzulások elkerülésének lehetősége és eszközei jórészt kezünkben vannak. A stress-reakció „teljes kifejlődése nagyban függ a kondicionáló faktoroktól. Ezek nemcsak abból a csoportból valók, amelyek belülről fejtik ki hatásukat: öröklött hajlamok és korábbi élmények (belső kondicionálás folyományaként), hanem a másik fajtából is, amelynek tényezői az ágens behatolásával (külső kondicionálás) párhuzamosan kívülről hatnak a szervezetre" (Selye J. uo.).[2] Ami a szóban forgó, a helyes adaptációt kondicionáló faktorokat illeti: meglehet, hogy az öröklött hajlamokkal kapcsolatban kevés pedagógiai tennivalónk van, de az ember *korábbi élményeiért*, s a stress-hatást kiváltó ágenssel együtt fellépő más *külső környezeti tényezőkért* az ember neveltetése, a pedagógia is felelős. Látjuk, hogy minden pedagógiai tényke-

désnek mint stress okozásával járó ténykedésnek köze van az adaptációs mechanizmus működtetésének, edzésének, javításának, nevelésének problémájához, tehát az egészség neveléséhez. Minden pedagógus felelős tehát a testi nevelésért: Selye stress-elmélete megvilágítja, hogy a nevelő tényezőknek a testi nevelés feladata megoldásában való kötelező összhangja nem lehet jámbor óhaj és szimpla empírián alapuló kívánság többé: minden nevelő akciónak van testi nevelési vonatkozása. „Ki tudja hány fejfájást, gyomor- és bélfekélyt, szívtrombózist, izületi gyulladást, magas vérnyomást, őrületet, öngyilkosságot okoz egyszerűen csak az, hogy hibás életelvek szerint élünk?" — teszi fel a drámai kérdést Selye János, s e hibás életelvek kialakulásáért mélyen érezzük az összpedagógiai testi nevelés felelősségét is. Mert Selye idézett kérdése kapcsán a társadalom joggal teszi felelőssé a testi nevelést, amikor olyan riasztó jelzéseket kap, hogy Magyarországon rohamosan nő az elme-, ideggyógyintézetekből elbocsátott betegek száma (1967-ben összesen 68 048 fő, Kortárs, 1971. 1454. o.), hogy Magyarország szomorú helyet foglal el a születés körüli halálozás világstatisztikájában (1000 élveszületésre 35%, Kortárs, 1970. 1277. o.), a koraszülöttek százalékos aránya évről évre nő (1950: 5,5; 1955: 7,3; 1958: 8,3; 1963: 10,3; 1967: 10,8), s hogy e növekedés üteme jóval meghaladja a Csehszlovákiában, Svédországban, Ausztriában, Lengyelországban mutatkozó ütemet (Kortárs, 1970. 1278. o.). A legmegdöbbentőbb az az értesülés, hogy Magyarország *vezet* a 100 000 lakosra jutó öngyilkosságok számában (Kortárs, 1969. 11. sz. Az öngyilkosság alakulása Magyarországon 1966—67. c. KSH tanulmány alapján, 1791. o.). S hogy Selye János nem véletlenül a „hibás életelvek" működését teszi felelőssé, az mintegy szociológiai igazolást kap, ha az öngyilkosságok leggyakoribb okait tanulmányozzuk (Kortárs, 1969. 11. sz. 1781. o.), és megdöbbenve látjuk, hogy neveléssel, tehát pedagógiai eszközökkel befolyásolható tényezők milyen nagy számban és súllyal szerepelnek itt. A megfelelően és tágan értelmezett testi nevelésben elkövetett hibák szomorú végállomásaira utalnak e statisztikák. A pedagógiát érő elmarasztalás itt egyértelmű formát ölt: *Pedagógiánk elvei és gyakorlata* alcímmel az alábbiakat olvassuk az Idegbeteg korunk című tanulmányban: „Mindkettő — ti. pedagógiánk elvei és gyakorlata — elavult, korszerűtlen... Minden szülő saját tapasztalatából tudja, hogy valami már régen nem jó a mi oktatási rendszerünkben." A középiskolás gyerek esetében „a szülők már a második osztályban megdöbbenve fedezik fel, hogy addig egészséges gyerekük meghökkentően idegesen reagál sok mindenre... És a szülő ilyenkor már csak arra gondolhat, hogy mire a gyerek eljut az érettségiig, akkor bizony idegbeteg fiatalember lesz a diákból. Akit elsősorban az iskoláinkban uralkodó nevelési elvek és módszerek neurotizáltak" (Gergely Mihály, 1971.). Első reflexünk ne a talán túlzottan általánosító kemény fogalmazás elutasítása legyen. Az idézett tanulmány írója lényegében alátámasztja tételünket: az egészséges ember neveléséért egész pedagógiánk, minden nevelő tényező összességében felelős. S ha még szükséges adatszerűségekre hivatkoznunk: a Fővárosi Iskolaorvosi Hálózatnak 100 000 iskolásgyermekből 5600 ideges gyereket kellett szakorvosi vizsgálatra irányítani. Az Ifjúsági Szívbeteggondozó Intézet statisztikája szerint az ott megjelent tanulók 20—25%-a szenved szívidegességben. A Fővárosi Gyermekideggondozó Hálózat az 1962—63-as tanévben 9018 3—18 éves gyermeket, serdülőt és ifjút vett gondozásba stb. (Schnell János).

Megállapíthatjuk, hogy egy új testnevelési tanterv megalkotása és gyakorlati realizálása csak akkor lehet sikeres, ha számíthat e tanterv minden más tanterv és a nevelők mindegyikének átfogó testi nevelési szemléletére. A testnevelő tanárok szerepe óriási, de önmagukban nem ké-

pesek megoldásra. Az egészségre nevelést, mint egy finális determináns sor elemét mutattuk be, de nem felejthetjük, hogy amit itt célként értelmeztünk (egészség), az maga is *eszköz* a determináns sor további láncolatában, a nevelési célban fogalmazott sokoldalúan tevékeny, harmonikusan fejlett embernek, ill. ilyen ember nevelésének eszköze.

Előadásunkban úgy véljük sikerült érzékeltetni néhány társadalmi, környezeti tényező behatóbb vizsgálatának szükségességét ahhoz, hogy a testi nevelés gyakorlata megfelelő eszközöket találjon, és ezeket célravezetően tudja „sorba állítani". Rámutattunk a *tanulók* testnevelés és sport iránti igényével kapcsolatos vizsgálódások szükségességére. Ilyen vizsgálódások kimutathatják ezen igények eltorzulásának okait, s ugyanakkor kiemelhetik a célravezető nevelési gyakorlat tantervileg értékesíthető sajátosságait és tartalmait. Ilyen vizsgálódások továbbá szinte rákényszeríthetnek arra, hogy leendő tantervünk sikerét megismételt vizsgálat során elsősorban azon mérjük, hogy a rendszeres testnevelés és sport milyen mértékben épült be stabilan az új tanterv alapján nevelt fiatalok *életmódjába*. Reméljük sikerült érzékeltetnünk annak a vizsgálatnak szükségességét, hogy a szorosan vett testnevelés pedagógiai környezetrendszere milyen mértékben és mennyire hatékonyan hajlandó és képes a testi nevelés feladatainak megoldásában közreműködni. E pedagógiai környezetrendszerben mindenekelőtt a nem testnevelés szakos *nevelők* testi nevelési szemléletét és lehetőségeit volna szükséges megvizsgálni, és ne keresgéljük a szavakat: együttműködési készségét és felelősségtudását. Meg kellene vizsgálni, hogy *más tantárgyak tantervének* felépítésében, anyagának elrendezésében stb. milyen garanciák adhatók és adódnak a testi nevelés átfogó feladata szempontjából. Selye János stress-elméletére történt hivatkozásunk remélhetőleg jelzi, hogy milyen nagy szükség van a társtudományok, főleg a *természettudomány* modern eredményeinek megismerésére és pedagógiai hasznosítására ahhoz, hogy tárgyunkban meghaladjuk a jelenlegi helyzetet, amelyet az jellemez sok tekintetben, hogy „ismereteink még mindig túl általánosak, filozofikusak, s nem állnak tudományos alapokon... A testnevelés... ma már nem a testnevelők monopóliuma. Fontos szerep jut itt a szociológusnak, pszichológusnak, biológusnak stb." (Dalzell—Ward, A. J., 1970.). Végül is remélhetőleg sikerült érzékeltetni azoknak a vizsgálódásoknak a jelentőségét, amelyek arra irányulnak, hogy mit vár a társadalom az iskolai testneveléstől, miért várja azt, amit vár, s milyen egyéb iskolán kívüli, de az iskolával harmonizáló lehetőségeket tud nyújtani ahhoz, hogy ez a várakozás megvalósuljon. Ez utóbbi vonatkozásban lehet még jelen terjedelmi kereteink között néhány szót szólnunk.

A Testnevelési Főiskolán egy nagyobb szabású vizsgálathoz készült kérdőívek „bemérését" dr. Köte Sándor irányításával elvégezve budapesti és vidéki városi gimnazisták körében, néhány érdekes összefüggést találtunk.

Emlékeztetjük olvasóinkat, hogy Gergely Mihály fentebb idézett tanulmányában a kétségbeesett szülőt mutatja be, aki ijedten szemléli, hogy miként neurotizálja gyermekét az „elavult elvű és gyakorlatú" iskola. A szóban forgó elővizsgálataink ezzel kapcsolatban arra utalnak, hogy ez *a szülő* maga sem sokat tesz a felismert hiba orvoslására. A megkérdezett mintában a családnak sportolásra serkentő hatását csak csekély nyomokban sikerült kimutatnunk, annál inkább a gyerek sporttevékenységével kapcsolatos családi konfliktushelyzetek gyakoriságát, még jobbik eset, ha a szülő véleménye „eltér" a dologban, de tipikusnak az mutatkozott, hogy a gyerek egyáltalán nem ismeri sportolásáról szülei véleményét, vagy helyesli, hogy nem sportol, s az is előfordul, hogy kifejezetten tiltják a sportolást, mint jobb tanulmányi eredmény elérését gátló tényezőt. Rendkívüli fontosságot kell tulajdonítanunk

annak a kérdésnek, hogy a családi tényezőt alaposan vizsgálva, megtaláljuk az útját e nagy hatású nevelési színtér ügyünknek való megnyerésének.

A másik társadalmi hatótényező, amelyről röviden és befejezésképpen szólni szeretnénk a tömegkommunikáció. Ennek eléggé jelentős hatását sikerült kimutatnunk a rendszeres sportolásra indító tényezők között, s újabban örömmel üdvözölhetjük a tömegkommunikációs eszközök tudatos és hatékonynak ítélhető erőfeszítéseit a rendszeres sportolás iránti kedv felkeltésében. Ugyanakkor látnunk kell, hogy bizonyos sporttal kapcsolatos életideál képzésében esetenként keresztező, ellenható tényezőket produkálnak tömegkommunikációs eszközeink. A közelmúltban az aktív sportolástól visszavonult válogatott labdarúgó közel egyórás rádióbeli beszélgetés során vasárnapi labdarúgó szereplését pl. úgy értékelte, hogy „az *egyszerű dolgozó* azért dolgozik, egész héten át, hogy vasárnap engem láthasson" stb. Nyilvánvalóan abban nincs hiba, hogy ez az interjú elhangzott. Arra viszont egész anyaga figyelmeztet, hogy a testi nevelésben megfogalmazott ideáljával szemben és mellett társadalmunk más ideálokat is megfogalmaz. A nevelői hatékonyság szempontjából ez nem mellékes kérdés vizsgálódásaink során a ma már nem sportoló középiskolások legtöbbjénél azt találtuk, hogy ezek is sportoltak valamikor, de abbahagyták, mert nem bizonyultak elég tehetségesnek, s nem volt értelme folytatni.

Mintha a sportolásnak mindenki számára megfogható igazi értelme nem ez lenne: általa is egészségesebb, teljesebb életet élni!

Hivatkozások

Aristoteles hivatkozott szövegét lásd *Pais István* A teológia c. szöveggyűjteményében. Kézirat, Tankönyvkiadó, Bp., 1971. 23—24. old.

Ágoston György: Neveléselmélet, Tankönyvkiadó, Bp. 1970. 158. old.

Bakonyi Ferenc: Adatok a tanulók testnevelési szemléletéről, Testnevelési Tudományos Kutató Intézet, a TFKI-ban őrzött kézirat.

Dalzell—Ward: Testnevelés és egészségnevelés, British Journal of Physical Education, 1. évf., 1970. 2. sz. 33—34. old.

Gazsó—Pataki—Várhegyi: Diákéletmód Budapesten, Gondolat, Bp., 1971. 55. old. és 50. old.

Gergely Mihály: Idegbeteg korunk, Kortárs, 1970. 10. sz., a hivatkozott szövegrész az 1637. oldalon.

Hartmann, Nicolai: Teológiai gondolkodás, Akadémiai Kiadó, 1970. A hivatkozott szövegrészt — a finális aktusszerkezet elemzését — lásd Pais István A teológia c. szöveggyűjteményében. Kézirat, Tankönyvkiadó, Bp., 1971. 184. oldaltól.

Selye János: Életünk és a stress, Akadémiai Kiadó, Bp., 1966. 1: 139. old., 2: 113. old.

Schnell Jánostól hivatkozottakat lásd a Kortárs 1971. 10. számában 1637. oldalon.

Szántó Miklós: Életmód, művelődés, szabad idő, Akadémiai Kiadó, Bp., 1967., 55. old.

A tanfolyamon részt vett tanárok névsora:

Kísérleti osztályok tanárai

1.	Darabos László,	Mohács
2.	Markó Tibor,	Komló
3.	Kocsis Károly,	Dunapataj
4.	Mészáros Tibor,	Kiskunmajsa
5.	Kocsis Gyula,	Gyoma
6.	Bulik Pál,	Mezőhegyes
7.	Nagy Gyula,	Mezőcsát
8.	Szabó János,	Szerencs
9.	Ott Józsefné,	Kistelek
10.	Majtényi Imre,	Mosonmagyaróvár
11.	Szabó László,	Hajduszoboszló
12.	Szigetvári János,	Gyöngyös
13.	Fekete János,	Gyöngyös
14.	Nagy Tibor,	Kocs
15.	Szabó Gábor,	Kisterenye
16.	Kántor Anikó,	Kazár
17.	Takács Mihály,	Tiszavasvári
18.	Kovács István,	Barcs
19.	Kovács Istvánné,	Barcs

20.	Horváth József,	Marcali
21.	Hegedűs Imréné,	Marcali
22.	Korompay Sándor,	Nagyecsed
23.	Kárpáti Zoltán,	Kunszentmárton
24.	Szabó Miklós,	Bonyhád
25.	Oláh Annamária,	Bonyhád
26.	Huszár Gábor,	Körmend
27.	Eredits István,	Vép
28.	Németh Ferenc,	Lenti
29.	Tóth Sándor,	Zalaszentgrót
30.	Antal Árpád,	Csorna
31.	Katona Ferencné,	Bicske
32.	Apródi Jenő,	Budapest
33.	Burka Endréné,	Budapest

Kontroll osztályok tanárai

34.	Szábár István,	Budapest
35.	Karácsony Vilmosné,	Budapest
36.	Ghimessy Edit,	Budapest
37.	Harmath József,	Budapest
38.	Várady Gézáné,	Budapest
39.	Kulcsár István,	Budapest
40.	Szörényi Béla,	Budapest
41.	Harmath Józsefné,	Budapest
42.	Gémes Antalné,	Budapest
43.	Endrődi Zoltánné,	Budapest
44.	Farkas Józsefné,	Budapest
45.	Zenthe Ferencné,	Budapest
46.	Horváth Gyula,	Budapest
47.	Szebeni Istvánné,	Budapest
48.	Dr. Krenyitzky Györgyné,	Budapest
49.	Sykó Attila,	Budapest
50.	Szemerédy László,	Budapest
51.	Szabadi Tibor,	Budapest
52.	Szabó Anna,	Budapest
53.	Cikmántori Ottó,	Budapest
54.	Báli Gizella,	Budapest
55.	Békési Sándorné,	Budapest
56.	Daruházi Lászlóné,	Budapest
57.	Jenővári István,	Budapest
58.	Szekerák György,	Budapest
59.	Szűcs Béla,	Budapest
60.	Bölcs Istvánné,	Budapest
61.	Dr. Hollanda Györgyné,	Budapest
62.	Páder Jánosné,	Budapest
63.	Weiperth János,	Budakeszi
64.	Kovács Lukácsné,	Debrecen
65.	Görög Dezső,	Győr
66.	Őry László,	Győr
67.	Fenyves Alajos,	Pécs
68.	Füzesi József,	Pécs
69.	Dr. Schwara Nándorné,	Pécs
70.	Horváth Tihamér,	Szombathely
71.	Tóth György,	Szombathely
72.	Füzesy György,	Szombathely
73.	Gera Sándor,	Tatabánya
74.	Hegedűs Jánosné,	Miskolc
75.	Vucskó Sándor,	Miskolc

Néhány didaktikai szempont a testnevelési tantervi munkálatokhoz

BÍRÓNÉ DR. NAGY EDIT

A testnevelési tantervi kutatások terén új feladatok állnak előttünk. Különböző országos adatok, statisztikai kimutatások arról tájékoztatnak, hogy az iskolai testnevelés a jelenlegi feltételek mellett nem folyik kellő hatékonysággal. Mennyi írható ebből a jelenlegi tanterveink rovására? *Milyen mértékben hibáztatható a tanterv abban, hogy tanulóifjúságunk testileg nem fejlődik a kívánt szintre?* Megnyugtató választ ezekre a kérdésekre mindaddig nem tudunk adni, amíg nem ismerjük eléggé sokoldalúan azt a folyamatot, amelynek lebonyolításában a tantervek által összefoglalt mozgásos ismeretanyagnak valóban döntő szerepe van. Minden tantervi előkészítés általános didaktikai összefüggések figyelembevételét is szükségessé teszi.

Mindenfajta tantervi munkálatnál abból kell kiindulni, hogy a lehetőségekhez mérten egzakt módon megállapítsuk az érvényben levő tantervi anyag hatását, s ebben a vizsgálati folyamatban legyen erőnk beismerni a negatív tapasztalatokat éppen úgy, mint a pozitívokat. Ebben a tekintetben hajlamosak vagyunk az új reményében minden hibánkat — azt is, ami például nem is a tantervből fakad — a régi „cipőjébe varrni". Ne habozzunk, ha arról van szó, hogy a jelenlegi tanterv jól bevált anyagrészeit az új számára is átmentsük-e! *Első lényeges elvként emelném tehát ki a tantervi kutatásokhoz: az érvényben levő tantervek felülvizsgálatát, gondos bírálatát.*

Ennél a bírálatnál természetszerűleg elengedhetetlen szempontunk kell legyen a társadalmi igények, követelmények figyelembevétele. Szükséges például annak vizsgálata, hogy az iskolai testnevelésben részesülő fiatalságunk, akiknek nincsen módjában egyéb sportolási lehetőségben részesülni, hogyan állja meg a helyét a katonai kiképzésben, a termelőmunkában, hogyan válik az új nemzedék szülőjévé stb.

Legalább annyira izgalmas kérdéseket vet fel számunkra — ezek mellett a társadalmilag fontos kérdések mellett — az egyéni, egyedi életek sora, az egyes tanulóink személyiségének alakulása. Az, hogy valaki az érettségi után a felvételi vizsgái előtt idegösszeroppanást kap, össztársadalmi szinten nem érinti a felveendők számát. De az egyes egyének egyedi sorsa — távolról ugyan —, de társadalmilag mégis összegeződik. A testnevelésben részesülő tanuló egyéni érdekei, személyiségének általános fejlődéstörvényei, a testmozgással szembeni igényei, kialakult érdeklődése és tudásszintje ismert kell legyen előttünk. *Az új tanterv kialakításához kiindulási alapunk tehát a jelenleg érvényben levő tanterv ismerete a társadalmi és egyéni érdekek kielégítése szempontjából.*

A legjobb tanterv is csak holt eszköz a pedagógus kezében, ha nem tudja életre kelteni. Szakfelügyelőink tudnának érdekes áttekintést adni arról, hogy ugyanazon tantervi anyagot milyen különböző pedagógusi attitűddel, hányféle módon, milyen különböző hatásfokkal lehet tanítani. *Tanterveink átalakításához ezeknek a különféle tapasztalatoknak az összegezésére* (szakfelügyelői, testnevelő-tanári) *van szükség.* A tanítási anyag, amelyet a tanterv hordoz magában, élővé a pedagógus kezében, az oktatás folyamatában válik, s a tanulók személyi konstellációjától függően lesz hatásos, avagy sem.

A régebbi tantervi tapasztalatok feldolgozása, ahogyan említettem, szükséges, ugyanakkor nem egyedüli támpont az új tantervek elkészítéséhez. Az új tantervek sikere nagymértékben függ attól, milyen beállítódással, várakozással fogadjuk. *Testnevelőink „ráhangolása" a korszerűsítésre, a továbbképző intézményeink nagyon fontos feladata.*

Az oktatási folyamat hatásfokának megállapítására divatosak szerte a világon a *tanulói teljesítménymérések* és ezekből mint eredményekből való visszakövetkeztetés az oktatás hatékonyságára. A jelenleg érvényes tanterveink eredményeinek megállapítására az egyik valóban alkalmazható eljárás. A teljesítmények mérésére a testnevelésben viszonylag jól kimunkált és objektív eljárásaink vannak.

Az oktatási folyamat végeredményeként a tanulói teljesítmény valóban sok értékes információt nyújthat. De ahogyan az ún. közismereti tárgyak esetében sem egyedüli fokmérője az oktatás hatékonyságának, hasonlóképpen a testnevelés keretében elsajátított mozgásos ismeretanyag átadásának sikerét sem mérhetjük le egyoldalúan ennek alapján. Nem kell részletesen bizonyítani, hogy ugyanazon teljesítmény, éppen a mi tantárgyunk esetében, mennyire különböző tanulói erőfeszítések eredménye lehet. Pedagógiai szempontból lényeges számunkra annak ismerete is, hogy hogyan lehetne a tanulói tevékenységet meggyorsítani, pontosabbá, maradandóbbá, eredményesebbé tenni. *Melyek a mozgásos anyag eredményesebb oktatásának alapvető didaktikai feltételei, tényezői, eljárásmódjai?* Ezeknek a kérdéseknek megválaszolása közvetetten ugyan, de elvezet tantervi konzekvenciákhoz is.

A mozgásoktatás értelmezésében az utóbbi években nagy szerepe volt a neurofiziológiai kutatási eredményeknek, amelyek a személyiség egészére irányították a figyelmet.

Az emberi személyiség idegrendszeri megalapozottságának kihangsúlyozása, a cselekvésben megnyilvánuló funkcionális egységként való értelmezése, a modern mozgásoktatás számára is új korszakot teremtett.

(Folytatjuk)

ТЕЛЕСНОЕ ВОСПИТАНИЕ
Heft 6/1974.

Wir bereiten uns zum 30. Jahrestag der Befreiung unserer Heimat vor 161
Dr. György Nagy: Zur Modernisierung der Bildung und Erziehung in der Körpererziehung 162
Endre Burka: Zu einigen grundlegenden Fragen der Lehrplankonzeption und der Erfordernisse in der Körpererziehung 164
Dr. Tamás Nagy: Gemeinsame Anwendung von Proben und Aufgabenblätter in der Körpererziehung 174
Dr. Pál Rókusfalvy: Zur Geltung des tätigkeitsregulierenden Prinzips und zur Erkenntnis der Persönlichkeit in der Körpererziehung 181
Dr. Jenő Kis: Die Bedeutung und die Möglichkeit der Untersuchung der Milieufaktoren im Prozess des Schaffens eines modernen Lehrplans der Körpererziehung 185
Dr. Edit Nagy—Bíróné: Einige didaktische Gesichtspunkte zur Ausarbeitung der Lehrpläne 191
RUNDSCHAU

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЫ
№ 6/1974 г.

Мы готовимся к 30-летию освобождения нашей Родины 161
Д-р Дьёрдь Надь: Модернизация обучения и воспитания в физкультуре 162
Эндрэ Бурка: Некоторые принципиальные вопросы концепции учебной программы и требований 164
Д-р Тамаш Надь: Совместное применение проб и тестовых задач в обучении физкультуре 174
Д-р Пал Рокушфальви: Осуществление принципа регуляции действий и ознакомление с личностью в физкультуре 181
Д-р Енё Киш: Значение и возможности рассмотрения факторов окружения в процессе создания современной программы по физкультуре 185
Д-р Эдит Надь-Биронэ: Некоторые дидактические точки зрения к выработке учебных программ по физкультуре 191
ОБЗОР

Követelmények és osztályozás

Lapunk ez évi 4. számának 128—129. oldalán közöltük *Pünkösty Huba* kollégánk „Testnevelés — osztályozás nélkül" című cikkét. A szerző ebben — saját tapasztalatait ismertetve — állást foglalt amellett, hogy a tantervi követelmények teljesítése, a képességek fejlesztése és általában a kedvező személyiségfejlődés szempontjából előnyösebb, ha a testnevelést osztályozzuk.

Kétségtelen azonban, hogy vannak e megállapításnak ellentmondó tapasztalatok is, ezért az említett cikket vitaindítóként tekintjük. Már lapunk 5. számában is található olyan cikk, amely az alsó tagozatban végzett kísérlet alapján valószínűsíti, hogy az osztályozás nem szükségképpeni feltétele a tanulói aktivitás fokozásának. Ugyanakkor az is jogosan feltételezhető, hogy a nagyobb aktivitás, az örömmel és szívesen végzett testgyakorlás a tanulók fejlődését is előnyösen fogja befolyásolni.

Nem a vita korlátozása, csupán a helyes mederben való megtartása érdekében szeretnénk felhívni a figyelmet *Burka Endre* „A tantervi koncepció és követelmények néhány alapvető kérdése a testnevelésben" című, e számunkban található tanulmányára. Ebből világosan kitűnik a következő:

a) A testnevelés tanításában a képességek fejlesztése valóban fontos, de nem kizárólagos feladat, tehát *követelményen* nem csupán ezt értjük.

b) A játék nem azonos a „játszadozással", az akarati és fizikai erőfeszítést nélkülöző, egyszóval a tanítás és tanulás komolyságát mellőző tevékenységgel.

c) Ugyanakkor a Burka által kidolgozott koncepció rendkívül alkalmas a tanulók motivációs szintjének emelésére, aktivitásuk fokozására és csak ez lehet a biztosítéka annak, hogy a kötelező jelleg megszünte után is törődjenek az egészséget megőrző és fenntartó testmozgással.

Reméljük, hogy a lapunk hasábjain várhatóan megjelenő cikkek, beszámolók, ifjúságunk jobb fejlődésének érdekét szolgálva, előbbre viszik a kérdés megoldását.

Ebben bízva várjuk a további hozzászólásokat!

A szerkesztő

2,40 Ft

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

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

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

Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96162

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

INDEX 25 842