

129

K

A testnevelés tanítása



AZ OKTATÁSI
MINISZTERIUM
MÓDSZERTANI
FOLYÓIRATA
XII. ÉVFOLYAM

1976

1



Kozák Lajos felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné

Dr. Kálmánchey Zoltán

Nyíri János

Ruszkai Katalin

Dr. Székely Gabriella

Takács Ferenc

Varga Sándor

Várady Géza

TARTALOM

<i>Dr. Takács Ferenc:</i> Pártdokumentumaink és az új testnevelési tanterv.....	2
<i>Dr. Nagy Tamás:</i> A tantárgyi cél-feladat rendszerről (I)	7
<i>Szentgyörgyi Zoltán:</i> Tapasztalataim, módszereim (IV)	13
<i>Varga Sándor:</i> A gyógytestnevelés fejlesztésének szükségessége	20
<i>Kálmánchey Tiborné:</i> Az egészséges életre nevelés alapfeltételei	24
<i>Dr. Kardos Alajos:</i> Az akarat szerepe a mozgásigény szokássá válásában.....	29

SZEMLE

E számunk munkatársai: dr. Kardos Alajos tanszékvezető főiskolai tanár, Tanárképző Főiskola, Szeged; *Kálmánchey Tiborné* gyógytestnevelő tanár, Debrecen; *dr. Nagy Tamás* főiskolai adjunktus, Országos Pedagógiai Intézet; *Szentgyörgyi Zoltán* sportiskolai igazgató, Budapest; *dr. Takács Ferenc* főiskolai docens, Testnevelési Főiskola; *Varga Sándor* vezető testnevelési szakfelügyelő, Budapest.

Megjelenik évente négyszer

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228—203, 228—238, 228—609, 108—8 mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalay u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József Nádor tér 1., telefon 180—850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215—96 162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj egész évre: 14,—Ft — Egyes példányok beszerezhetőek a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban.
Peldányonkénti eladási ár: 3,50 Ft
75.4314 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató
A szöveg fényszedéssel készült



Talár és epomis nélkül — egyetemi rangon

A talár — mint közismert — egyes szellemi foglalkozások képviselőinek hivatásuk gyakorlásakor viselt ünnepélyes öltözet. Régi, patinás egyetemeken ma is szokásos a vezetőket, a professzorokat hivatalos díszruhába öltöztetni. Ahány egyetem, annyi talár és annyiféle különös szokás. A rektorok, a dékánok a talár fölé még színes vállköpenyt, úgynevezett epomist és fejfedőül biretumot kapnak.

Mindezt abból az alkalomból írtuk le, hogy a Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1975-ben törvényerejű rendelettel a *Testnevelési Főiskolát egyetemi rangra emelte*.

Pontosan fél évszázadot várt erre a TF (bár alapításának már első periódusában igényt tartott az egyetemi rangra)! Az egyetlen főiskola volt hazánkban, mely első végzős évfo-

lyamatól kezdve egyetemi képesítésű tanárokat bocsátott ki falai közül. Kétségtelen, hogy a kontinens egyik legpatinásabb testnevelő tanárképző főiskolája a TF, és „megszolgált” az egyetemi rangot.

Hosszú lenne felsorolni e helyen azok nevét, akik sokat tettek ezért az elismerésért. Nevük említése nélkül mondunk most köszönetet érte. Mint ahogy köszönjük az „Alma Mater”-nek azt, amit a hazai testnevelés ügyéért tett. Úgy véljük, minden magyar testnevelő tanár nevében mondhatjuk: szeretettel gondolunk az „öreg főiskolára”, és — sportnyelven szólva — szurkolunk a „fiatal egyetemnek”.

Szeretjük és szurkolunk a TF-nek, de váruink is tőle. Mégpedig: sokat. Az egyetemi rang kötelez. Ne feledjük: az Elnöki Tanács csak a rangot adta meg, e mellé nekünk kell majd megteremteni a *valóban egyetemi fokú* képzést. A Testnevelési Főiskola tevékenységi köre az utóbbi években jelentősen kibővült: a magyar szakkáderképzés központjává vált, testnevelési és sportmozgalmunk szellemi centruma lett. Nem könnyű „egyetemi fokon”, korszerűen — sőt: a jövőnek dolgozva — eleget tenni e követelményeknek. Minden oktató, de végső soron minden végzett és ezután végző hallgató felelős ezért.

Az ország jelenlegi legfiatalabb egyetemének még nincs ünnepi talárja, a vezetőikön nem díszlik az epomis vagy a biretum. De úgy gondoljuk nem is fontos a „jelmez”. Egyszerű, hétköznapi „talárokban” kell dolgozni mindannyiunknak, hogy legyen eredmény: egészséges ifjúság. Ez szebben díszlik minden epomisnál.

(—tf—)

Pártdokumentumaink és az új testnevelési tanterv

DR. TAKÁCS FERENC

A szerző arra kéri az olvasót, ez egyszer nézze el neki, hogy egy szubjektív érzéssel kezdi írását. Néhány hete kaptam azt a — számomra hízelgő — szép feladatot, hogy az új testnevelési tanterv ismertetése és várható vitája — elé próbáljam összefoglalni a legfontosabb testnevelésre vonatkozó dokumentumok főbb tanulságait. Nos, azóta egy híres film címe jut az eszembe, ha e feladatra gondolok: „Tájkép csata után.” A „tájkép” jelen esetben: helyzetkép, a „csata” pedig az a küzdelem, amit az új tantervért kell vívunk. Tehát: „Helyzetkép csata előtt”, adhattuk volna ezt a címet is írásunknak. Mert csata és harc lesz ez: önmagunkkal, egymással meg a „céhen kívüliekkel”. Mielőtt a „Vigyázz!” elhangzana: „igazítsunk szerelvényt”! Nézzük meg, honnan indultunk, és hova tartunk, és ez az út hogyan rajzolódik ki pártdokumentumainkban.

Iskolai testnevelésünk helyzete mindig szorosán összefüggött az általános politikával, illetve az oktatáspolitikával. Függetlenségünk elvesztése szükségszerűen kihatott a testi nevelésre, hiszen a fiatalság ilyen irányú képzése katonailag is rendkívül fontos tényező. Érthető, hogy csak a felvilágosult abszolutizmus idején, a haladás kényszerítő ereje következtében vetődött fel hazánkban komolyabb formában az iskolai testnevelés. Mária Terézia 1777-ben kiadott Ratio Educationisa foglalkozott az ifjúság testkulturális képzésével, de jellemző, hogy a katonailag jelentős küzdő és egyéb testgyakorlatokat tudatosan kihagyták ebből a „tantervből”. Később — a reformkorban főleg — az iskolai testnevelés

fellendítése is része volt a polgári-nemzeti kibontakozásért folyó harcnak. A kötelező iskolai testnevelés országos szintű megvalósítása azonban csak az 1848-as forradalom idején vált reálissá. Az I. Tanügyi Kongresszus (1848 július) szintén foglalkozott a testnevelés és a katonai képzés problémáival. A kiegyezés után ismét felvetődött a testnevelés kötelezővé tétele a középiskolákban, de még hiányzott a létesítmény és a szakember. Ekkor iskolai testnevelésünk lényegében a német torna-rendszerre épült (Jahn — Eiselen — Spiess), és zömében fegyvelmező gyakorlatokból állt. A múlt század vége felé indult csak meg a korszerűsödési folyamat, amikor meghonosították a Ling-féle svédgimnasztikát. A korszerűsítés jegyében zajlott le 1909-ben az I. Magyar Testnevelési Kongresszus is. Radikális változtatásokat azonban csak a Tanácsköztársaság hozott. Heti háromra emelték, és kötelezővé tették a testnevelést, és végre valóban új, korszerű tanterveket dolgoztak ki, de felkarolták az iskolai sportot, valamint a testnevelési-szakemberképzést is. A Tanácsköztársaság rövid ideje alatt ezeket a terveket nem lehetett valóra váltani, de így is követendő példaként hatottak szocialista testnevelésünkre. A Horthy-ellenforradalom korszakában készült tantervek elmaradtak a tanácsköztársasági reformtörekvések mellett. A megemelt óraszám is lényegében csak a katonai képzést, elsősorban az irredenta politikát szolgálta. A klebelsbergi neonacionalista kultúrpolitika, a magyar „kultúrfőlény” mindenáron való „igazolása” ugyan hozott bizonyos eredményeket (Sportuszoda, Testnevelési Főiskola, tornatermek, testnevelési törvények stb.), de nevelési szempontból antihumánus volt, és később nyíltan fasiszta célokat szolgált.

Népi demokratikus fejlődésünk és kultúrforradalmunk első szakaszának egyik fontos területe volt iskolarendszerünk átalakítása. Ezen belül feladatként jelentkezett a testnevelés reformja, amelynek első lépése volt a testnevelés kötelezővé tétele az általános iskolától kezdve az egyetemekig. Az új tantervek törölték a katonai és egyéb jellegű tananyagokat, és korszerű igényeket támasztottak a pe-

dagógusok élé. Az 1950-es Rendtartás a testnevelés-érdemjegy bevezetésével egyenrangúvá tette a testnevelést a többi tantárggyal. Átszervezték a testnevelőtanár-képzést a TF-en és a pedagógiai főiskolán, továbbá bevezették az óvodai és iparitanuló-intézeti testnevelést. Az új tantervekben több szerepet kaptak az egyes sportágak, és átalakult a testnevelési óra formája, valamint annak tartalma is.

Nem bonyolítjuk tovább tanterveink egyes problémáit, azok fejlődési tendenciáit, ezekkel még úgysis sokat foglalkozunk az elkövetkező időben. Inkább arra szeretnénk rámutatni, hogy a felszabadulás után már az első, 1946-os testnevelési terv is a korabeli párt-határozatokkal szoros kapcsolatban született. Ez a párt-határozat lényegében a Magyar Kommunista Pártnak még 1944-ben kiadott köznevelési programja volt. Jelentősen érintette iskolai testnevelésünket az MKP 1946 őszi kongresszusa is. Iskolai testnevelésünk reformjának azonban kétségtelenül az MKP 1947 novemberében nyilvánosságra hozott sportprogramja volt az alapja.

A sportprogram többek között leszögezte: „valamennyi iskolatípusban meg kell reformálni a tantervet a testnevelés szemszögéből; be kell vezetni az óvodákban és népiskolákban a játékos testnevelést; mielőbb rendbe kell hozni az iskolai tornatermeket, gyakorlótereket, valamint a sportfelszerelési tárgyakat”.

Legközelebb — 1950-ben — már a Magyar Dolgozók Pártja foglalkozott a közoktatás helyzetével. Ez a párt-határozat úgy vonult be a hazai pedagógia történetébe, mint az iskolaügy egyik legalapvetőbb dokumentuma. A személyi kultusz légkörében fogalmazott határozat ugyan nem mentes a hibáktól, de lényegében jól értékelte az addig megtett utat, és helyes irányba terelte közoktatásunkat, illetve köznevelésünket. Ezt követően 1954-ben foglalkozott ismét ilyen jellegű kérdésekkel az MDP. A párt által 1955 elején összehívott ún. „sportaktíva-értekezlet” már szembe mert nézni néhány hibával. Többek között feltárta iskolai testnevelésünk konfliktusait, gondot okozó problémáit, és megállá-

pította, hogy testnevelésünk és diáksportunk a magyar közoktatás egyik legelhanyagoltabb területe.

Az ellenforradalom utáni konszolidáció egyik jeleként 1957 nyarán az MSZMP szintén közoktatási problémákat tűzött napirendre. Ekkor is elhangzott az a sajnálatos megállapítás, hogy testnevelésünk ügye nem áll jól, ifjúságunk testi nevelésével többet kell foglalkoznunk. E kritikai észrevételek és a további elemzések alapján adta ki a párt 1959-ben testnevelési és sporttéziseit. A tézisek egyike éppen az iskolai testnevelés lényegére utalt: „az iskolai testnevelés és sport színvonala nagy befolyást gyakorol a társadalom egészségügyi állapotára, a társadalom jövőé építőinek erkölcsi szemléletére. A testnevelés és sport jelentőségét a leghatékonyabb korban, az iskolában kell tudatosítani, a fiatalsággal megszerettetni.” (Idézi: dr. Nagy T. A Testnevelés Tanítása, 1975. 2. számában.)

Hiába szögezte le azonban az MSZMP testnevelési tézise, hogy „neveljen az iskola erős, edzett ifjúságot, és alakítsa ki az egészséges életmód szokásait”, ezt a feladatot nem tudtuk maradéktalanul teljesíteni. Közel egy évtizedes erőfeszítések és részleges eredmények után 1967-ben az MSZMP politikai bizottsága ismét napirendre tűzte a testnevelés kérdését, és újból meg kellett állapítania, hogy annak színvonala nem éri el a kívánatos. A határozat foglalkozott a testnevelés személyi feltételeivel, a szűkös létesítmény- és eszköz-helyzettel, majd leszögezte, hogy az iskolai testnevelés és sport fontosságára való tekintettel hazánk minden iskolatípusában érvényesíteni kell a heti két óra testnevelést, javítani kell az ellátottságot, és néhány éven belül el kell jutni oda, hogy az iskolákban szakképzett testnevelők működjenek. Az MSZMP határozata alapján készült azután az a program, melyet az MTS, az oktatási intézmények felügyeletét ellátó miniszterek, valamint az országos hatáskörű állami és társadalmi szervezetek vezetői közösen dolgoztak ki az iskolai testnevelés és sport fejlesztése érdekében.

Újabb jelentős állomásnak tekinthető 1972, amikor az MSZMP KB kiadta az állami oktatással foglalkozó határozatát. Ezen okta-

táspolitikai határozat alapján valósultak meg — és születnek ma is — a különböző intézkedések, reformok, többek között az iskolai testnevelést és sportot érintő jelentős változások. Csak egyet emelnénk most ki ezek közül: a heti három testnevelési óra bevezetését. Nem túlzás azt állítani: a magyar iskolai testnevelésnek talán egyik legjelentősebb intézkedése volt ez. Ma már elmondhatjuk, hogy túl vagyunk a kezdet nehézségein — sportnyelven szólva: az első „holtpontra” —, és örömmel szögezhetjük le azt a tényt: nagyot lépett előre hazánk testnevelésügye. De lépni kell tovább. Ez is tény.

A továbblépéshez alapot szolgáltathat az MSZMP KB 1973. január 30-i határozata a testnevelés és sport párt- és állami irányításáról. A testnevelés és a sport egységes állami irányítását hangsúlyozó dokumentum leszögezi azt is, hogy „az állami irányítást oly módon kell kialakítani, hogy a sport alapjainak érintetlenül hagyása mellett fokozódjék az iskolai testnevelés és sport szerepe az ifjúság nevelésében”. E párthatározat alapján készült el a Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1973/9. sz. törvényerejű rendelete, mely a testnevelés és sport irányítását szabályozta. Ennek lényegét röviden úgy lehetne összefoglalni, hogy az iskolai testnevelés és sport irányítását, fejlesztését — az OTSH-val és a KISZ-szel egyetértésben — valamennyi iskolatípusban a művelődési szervek végzik. Ennek-következtében hozták létre, illetve szervezték át a Művelődésügyi Minisztérium (most Oktatási Minisztérium) testnevelési és sportosztályát, melyre további jelentős feladatok várnak testnevelésünk fejlesztésében.

Az MSZMP 1974 márciusában kiadott közművelődéssel foglalkozó dokumentumának szintén van néhány fontos testnevelési vonatkozása. Egyik például a szabad időben végzett tevékenységek elemzésével függ össze. A jelentésből kiderül, hogy a szabad időben gyakorolt tevékenységek 5—10%-ában szerepel csak a testedzés és 0,4—5%-ában a versenysport. Ezért „a szabad idő hasznos eltöltésének lehetőségeit bővíteni kell, ennek társadalmi tervezése, irányítása és befolyásolása során a művelődést, a szórakozást és a *sporto-*

lást egymást kölcsönösen kiegészítő, az egyének és a társadalom számára egyaránt fontos tényezőnek kell tekinteni” — olvashatjuk a határozatban. Úgy véljük, a szabad idő hasznos eltöltésében az iskolai testnevelésnek és sportnak is egyre nagyobb szerepe lesz. Kell hogy legyen! Csak egy példát ide: terjed az a törekvés, hogy az iskolák tornatermeit, sportlétesítményeit vasárnap ki kell nyitni a sportolni akarók előtt. Sok gondot okoz ez még tudjuk, de ez a jövő útja. Ezt igazolja az NDK gyakorlata is. Martin Winner vezető építész így nyilatkozott erről nemrég az egyik szaklapban: „Ötszáz sportszarnokot tervezünk az ötéves tervben. Ezt túlteljesítettük, így közelebb jutottunk ahhoz a célhoz, hogy minden új iskola pályája és sportszarnoka egyben a lakosság számára is rendelkezésre álljon.”

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül az MSZMP ifjúsáspolitikai határozatainak elemzését sem. Az ifjúsáspolitikai dokumentum és az ifjúsági törvény egyaránt kiemelten kezeli a fiatalság testkultúráját, egészségének megőrzését, fejlesztését. Mindezt leszögezi és megalapozza az Alkotmány módosított szövege is, mely szerint: „A Magyar Népköztársaságban az állampolgároknak joguk van az élet, a *testi épség* és egészség védelméhez.” Érdemes részletesebben is idézni az ifjúsáspolitikai párt dokumentum testnevelésre vonatkozó részeit: „Visszaesés következett be az ifjúság és különösen a diákok tömegsportjának fejlesztésében. Az oktatási intézményekben — a kellő feltételek hiánya folytán — csak részben vannak meg a testedzési lehetőségek. Az általános iskolák mintegy 40%-ában nem folyik rendszeres sporttevékenység. Alapjában megoldatlan a tömegek sportolása a szakmunkástanulók és a középiskolások között. Még kevésbé fejlett a főiskolások testnevelése és sportja. Az iskolák, kollégiumok, lakótelepek építésénél — a törvényes előírások ellenére — nem kapnak helyet a tornatermek, játszóterek s a tömegsport céljait szolgáló létesítmények. Nem helyes az a mai gyakorlat, amely az iskolákban elszakította a tömegsportot az ifjúságmozgalmi munkától.

Jogos bírálat éri a sportegyesületeket, hogy a testedző tevékenység mellett elhanyagolják a nevelő munkát. Az országban működő közel 5000 sportegyesületben mintegy 600 000 25 éven aluli fiatal tömörül. E tekintélyes létszámú szervezetet közelről sem használtuk ki kellőképpen a fiatalok eszmei-politikai nevelésére, erkölcsi formálására. Nincs megoldva az ifjúsági turizmus, a keresettel nem rendelkező fiatalok számára kialakulatlan az üdültetés, a különböző táborozási formák.” (Ifjúságpolitika a megvalósulás útján. Kossuth Kiadó, 1974. 48. old.)

A KB elvi állásfoglalásában leszögezi továbbá, hogy a KISZ kezdeményezzen olyan sport- és egyéb tevékenységi formák létrehozásában, melyek segítik a politikai befolyás növelését, és a KISZ lakóterületi munkájának bázisául szolgálhatnak. Előírta a program azt is, hogy felül kell vizsgálni a tanulóifjúság testnevelésének és sporttevékenységének helyzetét és „ki kell dolgozni az általános iskola felső tagozata, a középfokú iskolák és a felsőoktatásban részt vevő fiatalok testnevelési és sporttevékenységét megjavító programot és annak megfelelő versenyzési és irányítási rendszert”. Úgy gondoljuk e „javító program” egyik fontos — ha nem a legfontosabb — része éppen az új testnevelési tanterv lesz.

A KISZ szerepét a testkultúra fejlesztésében több helyen is kiemelik a pártdokumentumok. Jelentősen javult a KISZ munkája a rendszeres testedzés, a sportolás szükségességének tudatosítása terén. Elértünk oda, hogy az ifjúsági mozgalom történetében először a KISZ KB külön tárgyalta az ifjúság testnevelésének ügyét.

Az MSZMP XI. kongresszusán előterjesztett dokumentumok (a KB-beszámoló, a határozat, a programnyilatkozat és a felszólalások) szintén foglalkoztak testkultúránk fő kérdéseivel, a fejlesztés szükségességével, a feladatok kitűzésével. Sokoldalúan felvetődött a kongresszuson a testnevelés és a sport fokozódó szerepe társadalmunk életének jelenlegi szakaszában. Az előzetes jelentésben összefoglalást találunk testkultúránk utóbbi években elért eredményeiről: „A tömegsporteseményeken résztvevők száma az 1970. évi

1 millió 228 ezerről 1 millió 473 ezerre nőtt. Mintegy félmillió dolgozó vesz részt a munkahelyi és falusi dolgozók spartakiádjának sporteseményein. Mind népszerűbb a turizmus és a kocogómozgalom. A kötelező iskolai testnevelés heti óraszama az 1973/74. tanévtől 2-ről 3-ra növekedett. Bővült a sportkolák hálózata. Jelenleg az általános iskolákban 632 ezer tanuló sportol rendszeresen. A közép- és főiskolai bajnokságokon 120—130 ezer tanuló vesz részt. A sportegyesületek szakosztályaiban 432 ezer igazolt sportoló versenyez rendszeresen. Jelenleg már 11 881 szabadtéri és fedett sportlétesítmény szolgálja a testedzést és a sportolást.” (Népszabadság, 1975. márc. 15. 11. old.)

A XI. kongresszus irányelveiben vagy például Kádár elvtárs hozzászólásában is találunk értékes megjegyzéseket a testkultúráról, de mindenekelőtt a programnyilatkozat és a határozat számunkra a legfontosabb. Testnevelésünk mottója is lehetne az a megállapítás, hogy: „társadalmunk nagy gondot fordít az ifjúság sokoldalú fejlődésére”. (Népszabadság, 1975. március 9. 8. old.) Ugyanitt találjuk a következő alapvetést is: „jelentősen meg kell javítani a testnevelés, a testedzés és a tömegsport személyi és tárgyi feltételeit. Tervszerűen bővítjük a sporttelepeket, az uszodákat, az iskolai tornatermek hálózatát, és biztosítjuk a sportlétesítmények használatát az ifjúság, a lakosság számára.” (i. m. 10. old.) Közoktatásunkról szólva leszögezi a nyilatkozat, hogy „a nevelési folyamatban kapjon nagyobb hangsúlyt az ifjúság fizikai erőnléte, teherbíró képessége, az egészséges testkultúra.” A kongresszus nagy figyelmet fordított a tudományos-technikai forradalom hazai kibontakoztatásának meggyorsítására. Ezzel a folyamattal szintén szorosan összefügg a testi nevelés: a termelési struktúra átalakulása, a technikai civilizáció növekedése csökkenti a testmozgás lehetőségeit, mely veszélyezteti az egészséget. Az egész életre szóló rendszeres testgyakorlás — melyet elsősorban az iskolai testnevelésnek kell kialakítania — az egyetlen megoldás a korunkban tapasztalható és a jövőben várhatóan tovább fokozódó mozgásszegénység ellen. Ezért szögezi le a

kongresszus dokumentuma: „szükséges, hogy a pihenés, az üdülés, a *testedzés* és a mind tömegesebbé váló utazás lehetőségei nagymértékben bővüljenek, feltételei javuljanak” (i. m. 12. old.).

A kongresszuson elhangzott felszólalások közül most csak egyet emelnénk ki. Benke Valéria beszélt arról, hogy társadalmunkban megnövekedett a közügyek iránti érdeklődés. Ezt az érdeklődést fel kell használnunk a testkultúra fejlesztésénél is, ahogy a kongresszus fogalmazta: „társadalmi ügyé kell tenni a testkultúrát és annak szerves részét, az iskolai testnevelést”. Sok szép példája van már az összefogásnak: egyre több a társadalmi munkában épített tornaterem, sportpálya, uszoda stb. Jó segítség ehhez az a tény, hogy az utóbbi években a testkultúra területi és helyi állami irányítása a tanácsok hatáskörébe tartozik. Tudjuk, hogy központi támogatásra nagy szükség van, de fontos a helyi kezdeményezés, az öntevékenység is. A megalakult különböző társadalmi bizottságok és szervek szintén ezen elv alapján jöttek létre a kongresszus után (pl. DSK, ODK, ODOT stb.). A Magyar Diáksport Tanácsot említhetnénk talán első helyen, melynek feladata elsősorban a tanórán kívül is megszerettetni a sportolást, a szabadban való testmozgást a fiatalokkal. De biztató az a tény is, hogy újabban olyan területekre „vonult be” a testkultúra, ahol eddig bizony hiába kerestük volna. Többek között ma már a Magyar Tudományos Akadémián bizottsági szinten foglalkoznak a testneveléssel és a sporttal. Ugyanígy említhetnénk az egyes minisztériumokat, tárcákat, vagy a Központi Népi Ellenőrzési Bizottságot, amely legutóbb a fővárosban és öt megyében végzett átfogó felmérést testkultúránk állapotáról. Ma már mondhatjuk: a *pártmunka* egyik szerves része lett a *közművelődés*. Most már „csak” azt kellene elérnünk, hogy a *közművelődési tevékenységhez* magától értetődően hozzátartozónak tekintsék mindenhol a *testkultúrát is*. Talán nem kell külön magyaráznunk, hogy sokat emelne az iskolai testnevelés színvonalán egy ilyen szemléletváltozás.

Örvendetes, hogy az *országgyűlés* most már felfigyelt arra az eddig mellőzött tényre, hogy

a *kultúra része a testkultúra is*. Az 1975-ös országgyűlésen a kulturális bizottság napirendjén önálló témaként szerepelt a magyar testnevelési és sportmozgalom. A képviselők megállapították, hogy bár a lakossági testedzés és a versenysport egységet alkot, ezen belül mégis „a tömegek, elsősorban az ifjúság testedzése alapvető, és erre kell felépülnie a versenysportnak”. A jobb feltételek megteremtésének szorgalmazásán túl igen jelentős a kulturális bizottság azon döntése, hogy *testnevelési és sporttörvény* kidolgozását kezdeményezi. Úgy véljük, egy ilyen magas szintű jogszabály újabb indítást ad egész testkultúránknak, nem utolsósorban iskolai testnevelésünk korszerűsítésének.

A már ismertetett 1972-es párthatározat szellemében és annak alapján 1973–74-ben megkezdődött az *új testnevelési tanterv* előzetes tervezetének elkészítése. Az első szakbizottsági tanácskozások is lezajlottak már, a részletes viták folynak. Milyen ez az új tanterv? Nem feladatunk ennek részletezése. Egy szóval válaszolva: korszerű. De véleményünk szerint a testnevelésben egyelőre nem lehet olyan látványosan új tantervet készíteni, mint például a természettudományos tárgyakban. És talán nincs is rá szükség. Az alapvető cél most is az: *sokoldalú, munkára és eselekvésre kész egészséges emberek nevelése, akik számára a testmozgás már valóban életszükséglet*. Ennyi az egész? — kérdezhetné valaki. Igen. De ez nagyon *sok*, és rendkívül *nehéz megvalósítani*.

A párthatározat értelmében fokozottan biztosítani kell a pedagógusok módszertani szabadságát, mert a túlzottan kötött, autokratikus központi utasítások akadályozhatják a tanítás sokszínűségét. Az új tantervek abban is különböznek a régiektől, hogy nem tartalmaznak majd kötelező módszertani utasítást, csak módszertani irányokat. Nekünk kell ezeket — egyénileg, a helyi sajátosságoknak megfelelően — kidolgozni. Nagyon fontos tehát, hogy a tanterv szükségszerűen tömör megfogalmazását egységesen értelmezzük, világosan lássuk, hogy mi a lényege. És itt nem a terminológiáról van szó elsősorban, hanem a *tanterv koncepciójának*, irányzatá-

A tantárgyi cél-feladat- rendszeréről (I)

DR. NAGY TAMÁS

„A régi iskola a múltat tanította, a mai iskola nagy erőfeszítéseket tesz, hogy elérje a jelenet. A jövő iskolájának a múltból a jelenen át a jövőt kapuit is fel kell tárnia.”

(NAGY JÓZSEF)

nak megértéséről. Ezt segítik majd elő a viták, többek között lapunk hasábjain. Mindannyiunk ügye ez, a „mundér becsületét” kell védenünk, amellyel végül is az egész társadalom hasznát szolgáljuk: a fiatalok és felnőttek egészségét fejlesztjük. Aki úgy érzi esetleg, hogy „kis pont” csak, és nem szólhat bele a vitába, azok számára annyit: senki sem teheti túl magát közömbösen a testnevelés jövőjét meghatározó tantervalkotás gondjain. A „kishitűeknek” biztatásul szolgálhatnak John Donne XVII. századi angol költő — Hemingway által is idézett — sorai: „Senki sem különálló sziget: minden ember a kontinens egy része, a szárazföld egy darabkája. Ezért hát sose kérdezd, kiért szól a harang: éretted is kondul!” Vagy maradjunk „hazai pályán”: Széchényi így fejezi ki ugyanezt a felelősségteljes, kötelező tenniakarást: „Homokszemet homokszemre, ha nagy követ nem is tudunk megmozgatni.” Végső soron a nagy kövek is homokszemekből állnak. . .

Irodalom

- Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó, 1963.
- Kun L.: 25 éve léptünk a szocialista testkultúra útjára. A Testnevelés Tanítása, 1970. 2. sz.
- Nagy T.: Testnevelésünk 30 éve. A Testnevelés Tanítása, 1975. 2. sz.
- Nevelésügyünk húsz éve (Szerk: Simon Gy.) Tankönyvkiadó, 1965.
- Pártdokumentumok az ideológiai és kulturális munkáról. Kossuth Kiadó, 1962.
- Az MSZMP 1959-es testnevelési és sporttézisei.
- Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Kossuth Kiadó, 1972.
- Ifjúságpolitika a megvalósítás útján. Kossuth Kiadó, 1974.
- A közművelődés helyzete és fejlesztésének feladatai. Kossuth Kiadó, 1974.
- Az MSZMP KB 1973 novemberi és 1974 márciusi határozatai. Kossuth Kiadó, 1974.
- A magyar testnevelési és sportmozgalom nevelési irányelvei. MTS OT 1966.
- Az MSZMP XI. kongresszusa. Kossuth Kiadó, 1975.

Az 1970-es évek elején hazánkban is sor került az állami oktatás helyzetének elemzésére, amely lényegét tekintve olyan végkövetkeztéssel zárult, hogy a közoktatás alapvető rendszerén nem kell változtatni. Ugyanakkor határozat született a fejlesztés feladatairól, s kifejezésre jutott a közoktatás hármass feladata: „a tanulókat meg kell tanítani tanulni, meg kell tanítani a szükséges tárgyi ismeretekre és nevelni kell”. (1)

Az értékelést és a fejlődés irányát megfogalmazó határozatok és rendelkezések a hangsúlyt a *tartalom megjavítására* helyezték, ami a tananyagok értelemszerű, sőt „gyökeres” átdolgozását jelenti. Az 1972-es párthatározat azt is megállapítja, hogy jelenleg a *nevelés* a leggyengébb pontunk: „Az iskola az oktatást csak a neveléssel, az emberformálással együtt végezheti hatékonyan.” (1)

A közoktatási határozat megvalósításaként — többek között — az évtized végén *új tantervek* kerülnek bevezetésre. Ennek részeként a testnevelés-tanterveket is átdolgozzák. 1975 első felében — más tantárgyakhoz hasonlóan —, a korábbi tantervi vázlatok alapján elkészültek az előzetes testnevelés-tantervek, amelyek 1975 őszén széles körben kerültek megvitatásra.*

*A bírálatok, vélemények a lapzártával egyidőben érkeznek az Intézetbe, ezért a cikkben ezekre nem tudunk kitérni.

Szerkesztőség

Az 1961. évi III. törvény végrehajtásaként az általános iskolában az 1963/64. tanévtől, a gimnáziumokban az 1965/66. tanévtől, a szakközépiskolákban az 1967/68. tanévtől új testnevelési tantervek kerültek bevezetésre. (1. sz. táblázat)

Az 1967. november 26-i MSZMP KB Politikai Bizottsága határozatában megjelölt feladatok megvalósítása érdekében a tantervek — az általános iskola 1—4. osztálya kivételével — 1969-ben átdolgozásra kerültek. (1. sz. táblázat) Ezek már figyelembe vették az idő-

közben megjelent dokumentumokat, rendeleteket, állásfoglalásokat:

- Nevelési Terv 1963. M. K. 12.
- a testnevelési érdemjegy megállapítása 1965. M. K. 16.
- könnyített és gyógytestnevelés bevezetése 1963. M. K. 24.
- a koedukáció megszüntetésének lehetősége 7. osztálytól 1965. M. K. 16.
- honvédelmi testnevelés 1968. M. K. 15.

1. sz. táblázat: általános és középiskolai tantervek

Év	Utastítás	Iskola	Kezdet	Osztály
1962	162/1962 (M. K. 23.) MM sz.	általános	1963/64	1—8.
1963	150/1963 (M. K. 12.) MM sz.	gimnázium*	1963/64	I—IV.
1965	124/1965 (M. K. 8.) MM sz.	gimnázium	1865/66	I—IV.
1967	127/1967 (M. K. 15.) MM sz.	szakközépiskola	1967/68	I—IV.
1969	162/1969 (M. K. 15.) MM sz.	középiskolák és általános iskola	1969/70	I—IV. 5—8.
1973	107/1973 (M. K. 9.)	általános iskola	1973/74	1—8.

* Átmeneti tanterv 1965/66-ig.

Az 1972-es júniusi KB határozat végrehajtásaként a tanulói túlterhelés csökkentését célzó intézkedések eltérő módon érintették az általános iskola és a középiskolák testnevelését: Az általános iskolában 1973. szeptember 1-től tananyagcsökkentés és heti óraszám-emelés történt. A középiskolákban az óraszám-növekedés mellett a tanítás anyaga változatlan maradt.

A heti három testnevelésóra szervezeti és tartalmi kérdéseiről külön útmutató intézkedett (1973. M. K. 16.)

Azóta megjelent:

- az általános iskolai alapfokú közlekedési ismeretek tanításáról szóló utastítás (1974. M. K. 14.),
- az OM egyetértésével az iskolai tantervek anyagára és követelményrendszerére is vonatkozó állásfoglalás az atlétika sportág fejlesztéséről (1974),

— az OTSH és az OM együttesen adta ki az úszás sportág fejlesztéséről szóló irányelveket, amelyeknek szintén tantervi kihatásai vannak (1975).

Jelenleg ezek a dokumentumok vannak érvényben.

A testnevelés tantárgyi céljáról, feladatáról általában

„Azon tapasztalatok, amelyeket az európai államok kormányai újabban a *katonai szolgálatra alkalmatlan* egyének nagy számaránya, továbbá a halandósági viszonyok alakulása tekintetében szereztek, úgyszintén a folytonos panaszok, amelyek az ifjúság *szellemi túlterhelésének* káros hatásáról felhangzanak, arra engednek következtetni, hogy a *test edzésére és nevelésére* már az iskolában... az eddiginél *nagyobb gondot* kell fordítani. Egyrészt a tan-

anyag terjedelmének nagyobbodása, a tanítás céljainak és eszközeinek módosítása s különösen a tudományok mélyebb kiműveléséből eredő szaktanítás alkalmazása, másrészt a *bonnyolultabb társadalmi viszonyok* körülményei majdnem kizárólag az értelmi nevelés felé terelték az iskolai munkásságot, miközben a testi nevelés, amelynek ellensúlyoznia kellett volna a szellemi erők nagymértékű igénybevételét, kellő figyelemben nem részesült. . . Bármiely üdvös hatásúnak mutatkozott a rendszeres tornaoktatás, teljesen mégsem szüntette meg a fennforgó bajokat, mert a rendszeres tornaoktatás a maga szigorú fegyelmeivel, a vezényszókhhoz kötött gyakorlataival a serdültebb tanulók cselekvési szabadságának bizonyos fokig szükséges előmozdítását nem vette, s nem vehette figyelembe. E *cselekvési szabadságnak* kellő korlátok közt helyt kell adni a nevelésben, mert az iskola feladata nemcsak az, hogy értelmes polgárokat neveljen a hazának, hanem olyanokat, kikben megvan a cselekvés elszántsága, a nehéz helyzetekbe való beletalálás képessége, a kezdeményezés és vezetés energiája, az akadályok legyőzésének akarata és ereje. . .” (kiemelések tőlem).

Az idézet dátuma: 1890. október 22. A részletek a VK. m. k. miniszter egyik leveléből valók. (2)

A történeti áttekintés helyett azért választottuk ezt a dokumentumrészletet, mert szinte valamennyi kérdése — természetesen új tartalmakkal — ma is aktuális: szellemi túlterhelés, katonai szolgálatra való alkalmatlanság, tananyag-növekedés, cselekvési szabadság, helyzetmegoldás stb. Ezenkívül pedig — a gyakorlati tényekből kiindulva — a tantárgyi célokat és feladatokat igyekszik tisztázni, rendezni. (Egyébként ez a gondolatmenet vezetett a mai szemmel is „modern”, századforduló-időszaki tantervekhez és intézkedésekhez!)

A kötelező iskolai testnevelés bevezetése óta hazánkban a tantárgyi célkitűzések kisebb, a megjelölt feladatok már jelentősebb mértékben változtak. A *cél* a történeti fejlődés egészére általánosíthatóan — a különböző iskolai célkitűzéseknek megfelelően és azoknak alárendelten — a következőképpen fogalmaz-

ható meg: Legyen a tanulóifjúság egészséges, edzett és erős, lelkiekben gazdag, hogy képes legyen a haza megvédésére, valamint az életben reá váró feladatok teljesítésére!

Ez az *általános célmegfogalmazás* természetesen egy-egy adott időszakban *konkretizálódik*, esetenként egyes összetevői nagyobb hangsúlyt kapnak. Minden korszakban megfelel az uralkodó osztály, az állam (az egyház) érdekeinek, politikai elveinek és elképzeléseinek.

A célok áttekintését — és azok tervezését, összeállítását is — nehezíti az a tény, hogy a szakterületek gyakorlati és tudományos nyelvezete nem definiálta kellőképpen a különböző célfogalmakat, pontosabban áttekinthetetlen azok értelmezése: pl. célanalízis, távlati cél, konkrét cél, végcél, célökönómia, célhierarchia, célaspektus stb. . .

A testnevelés tantárgy cél- és feladatrendszerének jelentőségét, összeállításának fontosságát több szempontból is indokolni, bizonyítani lehet, bár egyes szerzők szerint: „a tanulási célokat nem kutatni, hanem kitűzni kell”. (3) Ugyanakkor a nemzetközi szakirodalomban a téma kutatása előtérbe került. Minden olyan országban, ahol az iskolai testnevelés tantervei revízió alá kerültek, a célfeladatrendszer tisztázása, továbbfejlesztése elkerülhetetlenné vált. Ez a felülvizsgálat a közelmúltban zajlott le, illetve jelenleg is tart szinte valamennyi európai országban: NDK, NSZK, Ausztria, Szovjetunió, Lengyelország, Bulgária stb.

A cél- feladatrendszer jelentőségének bizonyításaként szeretnénk röviden bemutatni — a publikált szakkikre hivatkozva — az NDK, a Szovjetunió és az NSZK tantárgyi, tantervi elképzeléseit és kutatási eredményeit.

Tantárgyi célok, feladatok külföldön

Az NDK-ban megjelenő testvérlapunk (Körpererziehung) az utóbbi években számtalan cikket és tanulmányt jelentetett meg ebben a témában. Kiemeltünk közülük hármat.

P. Marschner—E. Drenkow szerzőpárnak a sportoktatást (Sportunterricht) pedagógiai szempontból elemző cikke (4) közli, hogy az NDK új tanterveinek készítői eljutottak oda,

hogy pl. az általános iskola felső tagozatára testnevelésben 82 célkitűzést „gyűjtöttek” össze. A szaktudományok egyébként náluk 141 személyiségközpontú céltulajdonságot állapítottak meg. Ezért a mai NDK-szakirodalom is rendez, csökkent és differenciál a célok és feladatok vonatkozásában.

E. Drenkow (5) az általános szocialista képzésből kiindulva, valamint a személyiségformálás koncepciójába illeszkedve, a *testi alapképzést* emeli ki, s helyezi a középpontba. Ez a „körperliche Grundausbildung” nem szűkíthető le az „athletische Ausbildung”-ra, mint azt sokan korábban tették — hangsúlyozza a szerző.

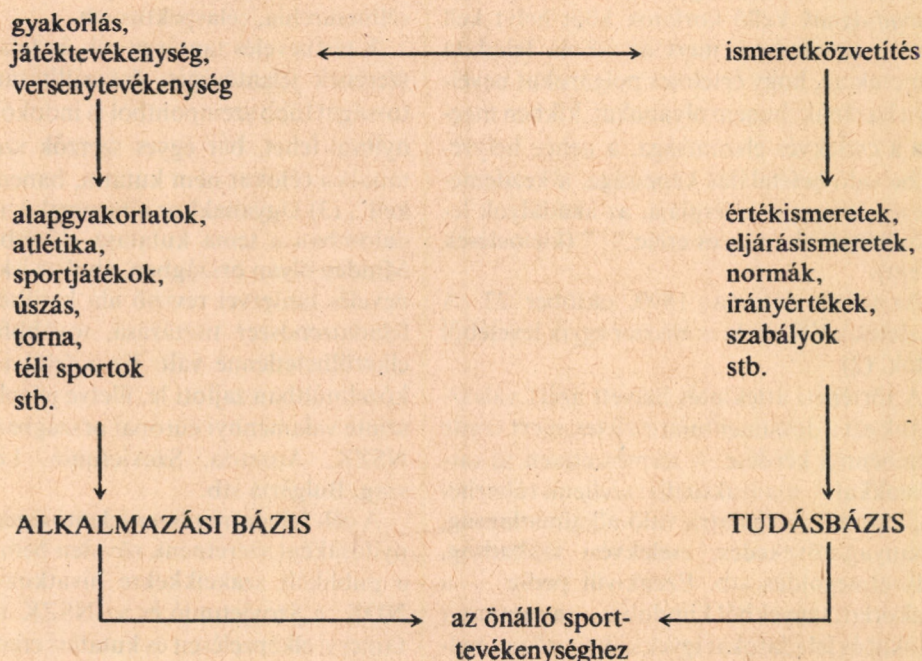
A testi alapképzés, mint *célfogalom*, az el-

érendő eredményeket jelöli:

- a testi és sportteljesítő képességet,
- a rendszeres sporttevékenység szokását és szükségletét,
- szocialista meggyőződéseket, jellem- és magatartás-tulajdonságokat.

Mint *folyamatfogalom* a célok eléréséhez vezető pedagógiai utat jelöli: a kondicionális előkészítés, a motoros tanulás, a szocialista nevelés komplex pedagógiai folyamatát.

P. Marschner (6) a testnevelési órák útmutató jellegét elemezve az „önálló sporttevékenységhez vezető utat” a tevékenységeken keresztül kialakítható „*alkalmazási bázis*” és „*tudásbázis*” párhuzamba állításával modellezte:



Az áttekintés mindkét alapvető összetevőt szemléletesen mutatja (a praktikus gyakorlást és az ismeretközvetítést), amelyek az oktatásban mindig egységet alkotnak, egymást kölcsönösen feltételezik és áthatják.

Ebből viszont az következik — a szerző véleménye szerint —, hogy a játék-, verseny-, sport- és gyakorlástartalmakat „erősebben

didaktikai szempontok szerint kell kialakítani”.

A Szovjetunióban folyó kutatások is az ismeretek és azok alkalmazása kérdésében ez utóbbira fektetik a hangsúlyt. Az APN egyik kutatócsoportja V. I. Filipovics (9) vezetésével az iskoláskorú fiatalok motoros adaptációs képességének kritériumait kutatja.

Kiindulási elvük, hogy a munka, a honvédelem és a sport mint tevékenység azzal áll összefüggésben, hogy az elsajátított mozgáskészség milyen mértékben képes a tevékenység külső feltételeihez alkalmazkodni.

A motoros adaptáció szintjét ugyanazon mozgások, készségek változó körülmények közötti végrehajtásával, a teljesítmények közötti különbségekkel igyekeznek megállapítani. Pl.: súlypontemelkedés nagyságának mérése talajon, valamint számolyon végrehajtott felugrásokkal.

Az NSZK-ban az utóbbi években — a tantervi revízióval összefüggésben — rendkívül felerősödött a curriculum-kutatás. K. Dietrich (3) a tanulási célok validitását elemzi:

Belső validizáció alatt a célok egymáshoz viszonyított alá-fölé rendeltségét érti, pontosabban a célok és eszközök viszonyának meghatározását és érvényességét. A cél-eszköz viszony felcserélhetőségének bizonyítására a következő példát írja le:

— „A tanulóknak a különböző sportágakban való tevékenység révén, szisztematikusan, motoros tulajdonságokat kell szerezni!”

— „A tanulóknak különböző motoros tulajdonságokat kell szerezni, hogy sportágakat könnyebben sajátíthassanak el!”

Ezzel kapcsolatos véleményét is kifejti, amely szerint a sportaktivitások „az általános motoros képzettség” megszerzésének eszközeiként foghatók fel.

Külső validizáció alatt a szerző azt érti, hogy a tanulási cél, mint olyan, érvényes-e „külső” szempontból (pl. „szabad idő szempontja, oktatási szempont”). Példaként a röplabdát említi, s összehasonlítja a szabadidő-sport röplabdajátékát a teljesítménysport eltérő igényeivel, illetve az iskolai oktatás szempontjából az „önállóan tudjanak játszani” irányultsággal.

D. Ungerer (3) egyik tanulmányában szintén a jósági kritériumokat kutatja. Kiindulási elve nálunk is jól ismert: „A szenzomotoros készség strukturált készség, viselkedés, amely döntésekre épül.”

A tanulási célokról azt írja: mivel a képzési rendszerben az önrendelkezésnek kell érvé-

nyesülnie, az egyéni döntés és a választás lehetőségét kell biztosítani. „Egészség, erő és jó közérzet nem tanulható. Tanulni csak készségeket és cselekvéseket lehet, egy meghatározott viselkedést.” Azt is hozzáteszi, hogy az egészség, közérzet stb. a tanuló számára érthetetlenek, ezek a „döntési aspektusok” számukra nem jelentenek alternatívákat. Véleménye szerint a célokat — a társadalmi valóságból kiindulva — nem „idegen döntés” alapján kell kijelölni, mert az a készségek, viselkedések optimalizálását teszi lehetetlenné.

Az új tantervek cél- feladatmegfogalmazása

Az új tantervek cél- feladatrendszerének összeállításakor — amint azt a fentiekben már érzékeltetni próbáltuk — nagyon sokféle szempontot kellett egyeztetni. Ezek között a legjelentősebb témakörök a következők voltak:

1. A hazai tantervek történeti irányvonala, fejlődési tendenciája, ezen belül is elsősorban az 1960-as évek elején jelentkező koncepcióváltozás: A képességek fejlesztésén túlmenően a testgyakorlatokban a tipikus, a felkészülésben a mozgásvégrehajtás (technika, taktika) általános lényegét kívánták a tantervek megragadni. Célkitűzéseiknek megfelelően előtérbe került a mozgástapasztalat, a próbálgatás útján szerzett új ismeret; az egyes testgyakorlati ágak mozgásanyaga által elsajátított összefüggés-, elv- és szabályismeret; a tudatos, önálló tanulói munka stb. . . (7)
2. A külföldi tantervelméleti kutatások eredményeinek figyelembevétele, nemcsak a „korszerű” jelző kiérdemlése miatt, hanem elsősorban az iskolai oktató-nevelő munkában beálló változások értékelése és beépítése céljából.

Ennek — véleményünk szerint — az az általánosítható megállapítása, hogy szocialista és kapitalista országokban egyaránt előtérbe került a tantervek nyitottsága a későbbi, rendszeres testgyakorlás és sport felé, valamint egy sokoldalú, általános felkészítés képzés — személyiség — és cselekvésközpontú felfogásban. Ma már senki

sem elégszik meg azzal, hogy a tanulók „csupán” a sportágak mozgásanyagát sajátítsák el a testnevelés órákon!

3. A társadalmi igények és elvárások figyelembevétele elkerülhetetlen, sőt a célok, feladatok kijelölésének kiindulási alapját kell képezzék! A szocialista társadalom tantárgyunk feladataként az egészséges, munkabírói, honvédelemre alkalmas és kész, a rendszeres testmozgást és sportot szerető, igénylő, sokoldalú ember kialakítását jelölte meg — természetesen más tantárgyakkal és iskolákon kívüli formákkal karöltve.

Különösen jelentős szerepet kell kapjon a tantárgyon túlmutató khatások elérése, hiszen napi téma a fiatalság jelentős százalékanak egészségtelen életmódja, fizikai felkészületlensége, a katonai alkalmatlanság magas aránya stb.

Kiemelten kezeltük a sportmozgalom területét, a verseny- és az élsport célkitűzéseinek támogatását.

Ehhez a kérdéscsoportozhoz tartozik a társadalmi igények mellett a valóság, a realitás figyelembevétele is: létesítményellátottság, szaktanárhiány, szerigények stb.]

4. A tantárgyi célok és feladatok *pedagógiai* megközelítése számunkra azt jelenti, hogy minden esetben az adott iskolatípus és iskolafok cél- feladatrendszeréből induljunk ki, annak tantárgyspecifikus alrendszerét állítsuk össze. Figyelembe vettük egyéb tantárgyak célkitűzéseit, az együttműködési lehetőségeket, sőt a tanórán kívüli nevelés, képzés területét is.

A nevelési és oktatási feladatainkat is közelíteni kívántuk egymáshoz. Pedagógiai szempontból meghatározónak tekintettük a tanári és tanulói választhatóság érvényre juttatását.

Tantárgyunkra egységes célrendszert állítottunk össze, ugyanakkor iskolatípusonként és iskolafokonként differenciált feladatokat tüntet fel a tanterv. Ezzel biztosítható, hogy a különböző korosztályok és nemek testnevelése egymásra épülő és mégis adekvát legyen, hogy a célokból az, és olyan szinten valósuljon meg, amit az osz-

tályokra bontott tantervi mozgásanyag, illetve követelmény előír.

Összegezve a cél- feladatrendszerrel kapcsolatos tantervi munkálatokat: Sok szempontú, alapos elemzés után, a társadalmi és az egyéni érdekeknek megfelelően, az iskola célkitűzéseinek alárendelve állítottuk össze az új testnevelési tantervek céljait, feladatait. Ezeket a tantervi javaslat így fogalmazta meg: „az iskola egész nevelő-oktató munkájával együttműködésben a testnevelés célja, hogy *sajátos eszközeivel* segítse elő a társadalom számára hasznos, sokoldalú, szocialista ember kialakítását.

Társadalmunk szempontjából rendkívül fontos, hogy a felnövekvő ifjúság képes legyen alkotó, hasznos *munka* végzésére, legyen kész és képes *megvédeni hazánkat*.

Mint egyének legyenek *edzettek és egészségesek*, *fizikai cselek* *vőképességük* a gyakorlati élet és a honvédelmi felkészültség igényei mellett az öntevékeny, meggyőződésen alapuló, egészséges életmód kialakítását segítse elő: szeressék és üzzék aktívan a sportágak valamelyikét, kulturáltan töltsék el szabad idejüket, ismerjék és használják is fel a természet eszközeivel történő edzést stb.

Ennek érdekében a testnevelésnek három alapfeladatot kell megvalósítania:

1. Alakítsa ki, formálja és fejlessze a tanulók mozgásműveltségét, játék- és sportműveltségét;
2. segítse elő *egészséges* testi fejlődésüket, fokozza erejüket, edzettségüket, teherbíró képességüket, alapvető fizikai képességeiket;
3. járuljon hozzá a szocialista embert jellemző *tulajdonságok és jellemvonások* kialakulásához.” (8)

A célkitűzéseket és alapfeladatokat az iskolafokonként külön-külön összeállított *feladatfelsorolás* követi. Ezzel egyeztetett a tantervi anyag kiválasztása, elrendezése és a tantárgyi követelményrendszer is.

(Folytatjuk)

1. Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Az MSZMP KB 1972. június 14—15-i ülése. Kossuth Könyvkiadó, 1972. 101. p.
2. A VK. m. k. miniszter levele a Nemzeti Tornaegylet elnökéhez. T. T. T. Mező Ferenc gyűjtemény. K—41.
3. Sportcurriculum. Entwürfe—Aspekte—Argumente. Material zur Sportpädagogik. Band 2. (Szerk.: E. Jost)
Verlag Karl Hofmann Schorndorf, Stuttgart, 1973. 301. p.
4. P. Marschner—E. Drenkow: Den Sportunterricht pädagogisch gestalten. Körpererziehung, 1974. 5. sz. 217—211. p.
5. E. Drenkow: Was heisst körperliche Grundausbildung? Körpererziehung, 1975. 2. sz. 71—72. p.
6. P. Marschner: Die Lebensweise der Jugend und der anleitende Charakter des Sportunterrichts. Körpererziehung, 1975. 3. sz. 115—123. p.
7. Nagy T.: Testnevelésünk 30 éve. A Testnevelés Tanítása, 1975. 2. sz. 23—43. p.
8. A társadalmi vitára kiadott tantervi javaslatok sokszorosított példányai. Kézirat.
9. Kriteriai szposzobnoszti malcsikov skolnovo vozraszta k motornoj adaptacii. Fiziceszskaja kultura v skolje, 1974. 3. sz. 8—10. p.

Tapasztalataim, módszereim (IV)

SZENTGYÖRGYI ZOLTÁN

Társasgyakorlatok a tantermi padon

A tornaterem nélküli testnevelési órák igen hasznos eszközei a társal végezhető gyakorlatok. A közismert társasgyakorlatok ugyanis a társas viszonytól, a feladatoktól függően nemcsak változatosak, érdekesek, hanem sokoldalú hatásuknál fogva nélkülözhetetlenek is. Sajnos, az utóbbi években a labdajátékok térhódítása miatt alkalmazásuk háttérbe szorult, pedig a társasgyakorlatok nem kis hányada egyben a küzdősportok és játékok modellhelyzete is lehetne. A társasgyakorlatokat a testnevelés gyakorlatában a már jól ismert formák és feladatok szerint az alábbi csoportokba sorolhatjuk.

a) Az elsőbe tartoznak azok a gyakorlatok, ahol a gimnasztikai és tornagyakorlatokat kívánjuk hatékonyabbá, biztonságosabbá tenni. Ilyen esetekben a társ kaphat biztosító, segítségnyújtó feladatot is.

b) A társasgyakorlatok másik csoportjába sorolhatók azon formák, ahol a társas gyakorlásnál eszközként szerepel, pl. őt emelik, ő biztosítja az ellenállást, rajta végzik a gyakorlatot stb.

c) A harmadik csoport fő jellemzője, hogy a megadott feladatot a társak mindig állandó kontaktusban egymáshoz igazodva, egymás cselekvéseinek összehangolásával, *együttesen* hajtják végre. A cél a megadott feladat együttes teljesítése.

d) Az első három csoporttól lényegesen eltérnek a páros küzdőgyakorlatok, küzdőjátékok. Látszatra talán feleslegesnek tűnik a két típus megkülönböztetése, de ezt nem is első-

szóban elméleti, hanem gyakorlati vonatkozásban kívánom indokolni.

Ezen társas formákban a társak ugyanis már egymást nem kölcsönösen segítő partnerek, hanem a másik szándékát megakadályozó vagy ezt megelőző ellenfelek.

Téves lenne azonban bármelyik társasgyakorlatot vagy azok variációját csupán a formák alapján egyszer és mindenkorra a már említett csoportok közül bármelyikbe is mereven besorolni vagy hatását egytényezősre leszűkíteni.

A társasgyakorlatok közös jellemzője, a társas viszony ugyanis mindig függ a kapcsolatok hogyanjától és azok meghatározó tényezőitől. Így többek között tanulóink fizikai képességeinek, valamint mozgáskoordinációjának szintjétől, a gyakorlatok célszerű végrehajtásához szükséges ismeretektől és utoljára, de nem utolsósorban a személyiségi tulajdonságoktól.

Tudjuk azonban, hogy a különböző társasgyakorlatok nemcsak ezen tényezőket igénylik, hanem a gyakorlás folyamán ezeket fejlesztik is. A fejlesztő hatás mértékét így mindig meghatározza a feltételek szintállapota. Ezért a testnevelő tanárnak mindig helyesen kell értékelnie tanuló képességét és készség-szintjét, valamint jól kell ismernie a gyakorlat sajátosságait. A mondottak megvilágítására induljunk ki egy közismert gyakorlati példából.

A társak hátpárban, terpeszállásban állnak, majd magastartásban, kézfogással, jobbra és balra törzshajlításokat végeznek.

Az ismertetett gyakorlatot az előzőekben írtak alapján az első csoportba sorolhatjuk, feltételezve, hogy feladata a gimnasztikai hatáskiváltásnak a gerinc oldalra való hajlításának hatékonyabbá tétele. Akkor azonban, ha tanulóink szabadon sem tanulták meg az oldalra hajlítás helyes kivitelezését, a kézfogással létesített kontaktus annyira megnehezítheti a gyakorlatok végrehajtását, hogy már maga az oldalra hajlítás kivitelezése is problematikussá válhat. A hatáskiváltás fokozásáról tehát — éppen a feltételek hiányában — már szó sem lehet. Ez rendszerint abból ered, hogy tanulóink az oldalra hajlítás közben előreha-

ajolva el is fordulnak, így a hajlítás irányának ellentétes karjával az oldalterpeszállás labilis irányába (előre és hátra) egymásra kölcsönösen forgató hatást fejtenek ki. A figyelem ezért elsősorban a bizonytalanná vált egyensúly visszaszerzésére, stabilitására irányul, azaz a hajlítás feltételeinek megteremtésére. Gyakorlatunkat ezért már legfeljebb csak a harmadik kategóriába sorolhatjuk. Helytelen lenne ilyen körülmények között tanulóinkat az oldalra hajlítás fokozására biztatni.

A társasgyakorlatok specifikumából adódik, hogy a gyakorlatok formai módosítása a tartalmi részben is változással járhat. Az előző példánál maradván — ha a gyakorlatot oldalsó középtartással végeztetjük — hamarabb eljuthatunk a feltételek megalapozásához. De ha a megalapozott feltételekkel a hajlítás közben a gyakorlatot úgy módosítjuk, hogy vele egyidőben a karokat magastartásba emeltetjük, vagy a kivített felgyorsítatjuk, a jelentkező nehézségek miatt a gyakorlat ismét visszaminősülhet.

Teljesen más tartalmat kap a gyakorlat, ha a hajlítást a társ csökkentett ellenállása nehezíti. Más tartalmat kap a gyakorlat akkor is, ha a hajlítás közben az ellentétes lábat lebegőállásba emelik stb.

A negyedik csoportba tartozó küzdőgyakorlatokkal és küzdőjátékokkal, ha röviden is, de azért kívánok külön foglalkozni, mert a gyakorlat szempontjából szükségesnek tartom a két gyakorlattípus közötti tartalmi különbség tisztázását.

A küzdőgyakorlatok egyszerű társas kontaktusa (mely természetesen nem jelent mindig fizikait), a küzdelem egyszerű technikai eszközei és szabályai alkalmasak arra, hogy a figyelem egyirányba koncentrálódjon, és így a szemben álló felek egymást elsősorban „fizikai” vonatkozásban kényszerítsék maximális erőbedobásra. A küzdőgyakorlatok fő jellemzője tehát az elsősándékú, ún. egyenes akció.

A küzdelem nyílt logikája ezért értelmetlenné is teszi a másodsándékú akciók, a cselek alkalmazását. Teljesen indokolatlan is lenne, ha az ellenfél szándékát késleltetett, cseles akciókkal kívánnánk megelőzni vagy fenntartani. Pl. Told el a másikat! Ne engedd

felállni a társat! vagy Ki szerzi meg hamarabb a sapkát? gyakorlatok esetében.

Ahogy a küzdőgyakorlatoknál, úgy a küzdőjátékoknál is a fő jellemzőket a gyakorlat tartalmi részében kell keresnünk. A küzdőjátékokban megengedett cselek alkalmazása ugyanis teljesen megváltoztatja a küzdelem tényezőit. Nagyobb szerepet kap a taktikai harc, mely a támadó- és a védőakciók összehangolásának lehetőségeivel is a küzdőjátékokat a küzdősportok modellhelyzeteivé is teszik. Természetesen ez fordítva is érvényes, mert a küzdősportok egy-egy helyzetmegoldása páros küzdőjátéknak is felfoghatók.

Úgy vélem, nem esem túlzásba, ha a társasgyakorlatok szinte mindegyikében feltételezem testnevelésünk legfontosabb célkitűzéseinek megvalósításához szükséges lehetőségeket: a sokoldalú cselekvőképesség fokozását. A lehetőségek azonban csak akkor realizálódnak a gyakorlatban, ha az eszközök pedagógiai feltételei is biztosítottak, megalapozottak.

Tantermi, padon végezhető társasgyakorlatok feltételeit már az általános iskola első osztályában alapoztam meg. Az egyszerű formák alkalmazásával megtanítottam tanulóimat a négy gyakorlattípus különböző szerepkörére. Így már korán hozzászoktattam őket a különböző társaskapcsolatokhoz szükséges szabályok betartására, magatartásra. Kialakult bennük nemcsak a másik fél állandó ellenőrzése, a saját helyzetnek a társához való értékelése, hanem a másikért való felelősségvállalás is.

A tantermi padon végezhető társasgyakorlatok, ha látszatra veszélyesebbeknek is tűnnek, mint a talajon végezhető formák, azonban ezeket mégis biztonságosabbnak tarthatjuk. Az írólapon kínálkozó fogások, a különböző támaszkodási lehetőségek mind csak stabilabbá teszik a gyakorlat végrehajtását és természetesen a segítségnyújtást is.

A tantermi gyakorlatokhoz célszerű, ha a padsorokban állandó egyes és kettes oszlopokat alakítunk. A gyakorlatok előtt világosan, érthetően mindig közöljük külön az egyes, és külön a kettes társak feladatát majd ellenőrizzük a biztonságos fogást és a társ tartását.

A segítségnyújtásnál helyesen kell megítélnünk azt, hogy a társ milyen mértékben veszi ki részét, és milyen mértékben segít. Ha ugyanis a gyakorlatnál a társ túlzott segítséget nyújt, és ez bizonytalan, azaz a másik helyett ő veszi át az emelő és a tartó szerepét, a gyakorlatot állítsuk le. Ez esetben ugyanis a segítségnyújtó kiszolgáltatott helyzetben lehet, és a két tanuló lényegében asszisztencia nélkül marad. Fontos még, hogy a segítségnyújtásnál mindig közöljük, hogy hol, milyen mértékben és mikor adjanak segítséget. A segítségnyújtás mindig idejében történjen, és olyan hozzáállással, hogy a segítségnyújtó minden körülmények között felelősséget érezzen társa testi épségéért.

A küzdőgyakorlatoknál mindig ellenőrizzük a helyes kiindulohelyzetet, és ismertessük a küzdelem szabályait. Mivel ezen gyakorlatoknál az erőkifejtés mértéke a cselek eltiltása miatt mindig egyenes támadás formájában nyilvánul meg, és ezt mindig csak a felek kölcsönös ellenállása biztosíthatja, ezért a küzdelmet csak a tanár jelzésére kezdenek meg.

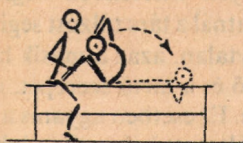
A küzdelem idejét, ha annak feladata nem kimondottan hangulatkeltés, célszerű, ha előre, 3, 5 vagy 10 mp-es időtartamban állapítjuk meg. Fokozza a küzdelem utolsó szakaszát, ha az eltelt mp-eket a vége felé hangosabban számoljuk. A küzdőgyakorlatoknál és küzdőjátékoknál — ha lehet — mindig értékeljük az eredményt. Természetesen mindkét gyakorlati típusból rendezhetünk sorok közötti versenyeket, egyéni vetélkedőket, de a két gyakorlat között már említett tartalmi különbség akkor is megmarad.

Gyakorlatok

1. Egyes az írólapon felhúzott térdekkel hanyatt fekszik, kezeit tarkóra teszi. Kettes szembe a társal lovaglóülésbe annak cipőjére ül.

Egyes felül és homlokával megérinti a térdét (1), vissza (2).

(A gyakorlat azért intenzív hasizom-erősítő, mert a gerinc ferde helyzetben hajlik előre.)



2. Egyes hason fekszik az írólapon, kezeit magastartásban kulcsolja. A kettes oldalt állva, a bokájánál és kezénél fogva igyekszik a társ hátrahajlítását fokozni.



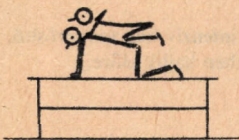
3. Egyes az írólapon „hintalóba” helyezkedik, a kettes a társát felkarjánál és bokájánál fogva hintáztatja.



4. Terpesz-térdelőtámaszba helyezkedik az egyes az írólapon. A kettes igyekszik társa hátára zsgortérdelőtámaszba felmenni.

Változat:

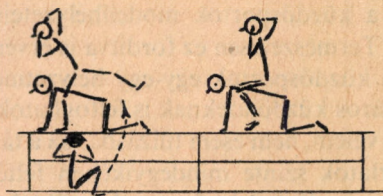
- rendes térdelőtámaszba (bal lábnyújtás hátra stb.),
- térdelésbe, karok oldalt (ügyeljünk, hogy az egyes a pad közepén nyújtott karú támaszt vegyen, a kettes pedig a társa keresztcsontjára, és ne a derekára [gerincére] térdeljen).



5. Egyes az írólap közepén térdelőtámaszba helyezkedik. A kettes ülésből, fülfogással, kéz segítségével nélkül igyekszik az egyes hátára felülni.

Változat:

- a „lovass” lógó lábakkal ül
- a „ló” a lovas derekából óvatosan le-fel mozgatja.



6. Egyes a pad közepén tarkón áll, a kettes oldalról bokát fogva biztosít. Ügyeljünk, hogy a társ könyöke ne csússzon le oldalt a padról.



7. Kettes lovaglólülésbe az írólapra ül, térde között egy „ruhaalátét”. Kettes szembe vele guggol, majd fogást víve oldalt, fejét az „alátétre” helyezi. Kettes a társát csípőnél átkarolva zsgorfejállásba emeli.

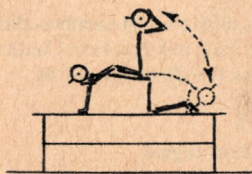
Változat:

- fejállásban lábnyújtás,
- lábterpesztések,
- taps a kézzel stb.

Ügyeljünk, hogy a kettes ne üljön nagyon a pad szélére, combjával szorítsa a padot, és törzséből dőljön előre úgy, hogy mellével is támasztani tudjon.



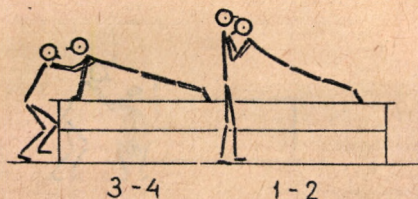
8. Kettes az írólap oldalán vagy elején fogást véve, terpesz-térdelőtámaszba helyezkedik. Egyes a térd csípőjére lovaglólülésbe felül, majd nyújtott lábát a térd hónaljába támasztja. Csípőre vagy tarkóra tett kézzel hátrahajlik (1—2), vissza (3—4). Ügyeljünk arra, hogy a kettes ne csússzon le a hátrahajlásnál (beljebb üljön) és ha fél valaki a hátrahajlásnál, kézzel lenyúlhat.



9. Egyes fekvőtámaszba helyezkedik, fogás a pad végén. Kettes vele szemben állva hajlítot karral a térd mellét alulról megtámasztja (tenyér felfelé). Térdnyújtással indítva igyekszik a kettes térsát megemelni (1—2), vissza (3—4).

Változat:

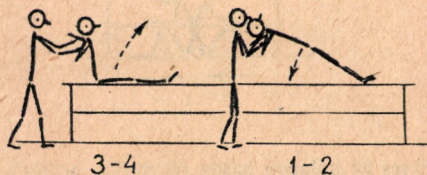
- emelés közben a térd karját oldalra nyújtja,
- karlökéssel segít,
- emelő-magastartásig kitolja térsát.



10. Egyes az írólap végén nyújtott ülésbe helyezkedik, kar oldalt. Kettes mögötte állva annak felkarját alulról, tenyérrel előre megfogja. Egyes csípőjét kinyomja (homorít) (1—2), vissza (3—4).

Változat:

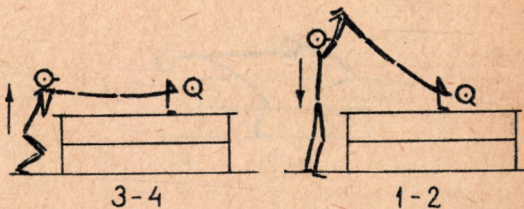
- homorításban rugózások,
- homorítás közben a térd magastartásba kinyomja,
- kettes nyaknál fog.



11. Egyes hajlítot karú fekvőtámaszt vesz fel, majd a kettes a pad végén az egyes kiálló lábait vállaira téve megfogja. Kettes igyekszik a térsa lábát magastartásba kinyomni (1—2), vissza (3—4).

Változat:

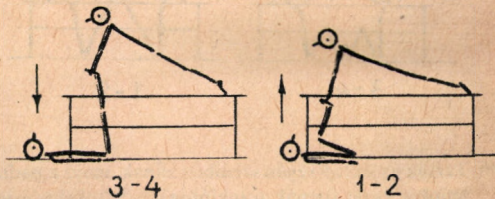
- az emeléssel egyidőben az egyes karnyújtást végez.



12. Egyes hanyatt fekszik az ülőpadon, lábait kissé terpesztve függőlegesen megemeli. A kettes az írólapon úgy vesz fekvőtámaszt, hogy kezével a térd talpára támaszkodik. Egyes térdét hajlítva a térsát süllyeszti (1—2), majd kinyomja (3—4).

Változat:

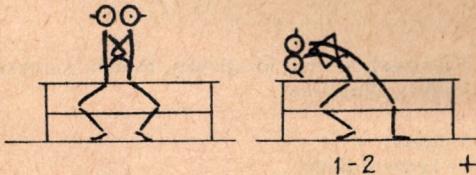
- a kettes közben karhajlítást és nyújtást végez. Ügyeljünk, hogy az egyes fogással stabilizálja magát.



13. Az írólapon hátpárban könyökfűzéssel lovaglólülés. Egyes előrehajolva a térsát magára emeli (1—2) ellentétesen (3—4).

Változat:

- magastartásban kézfogással. Ügyeljünk, hogy tanulóink háta (gerince) függőlegesen érintkezzen, és az emelésnél a térd térdnyújtással nyomja rá magát az emelőre.



14. Egymással szemben lovaglőülésben csuklófogás. Az egyes hátrahajlik (1—2), ellentétesen (3—4).

Változat:

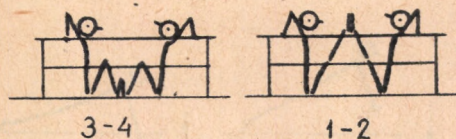
- az egyes az írólapon, kettes az ülőlapon nyújtott ülésben végzik a gyakorlatokat.
- a társ ellenállással nehezíti a hátrahajlást, a felülést.



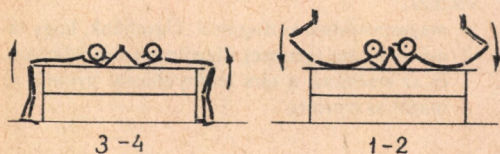
15. Egymással szemben az ülőpadon zsugorulás (talpak támaszkodnak, karok oldalt az írólapon). Egyszerre térdnyújtás (1—2), vissza (3—4).

Változat:

- csak egy lábbal,
- lábtartás cserével,
- biciklizés, oldalterpesz stb.



16. Társak az írólap végén szemben állnak, majd a padra hajolva kezet fognak (csuklófogás). Sarokemeléssel törzshajlítás hátra (1—2), vissza (3—4).
 Ügyeljünk, hogy a gyakorlatot először a középső sorral kezdjük.



17. Egymással szemben lovaglőülés, hajlított karokkal ujjfűzés, „fűrészelés”.

Változat:

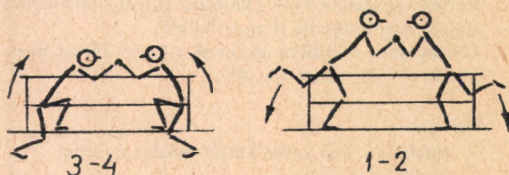
- keresztfogással,
- ellenállás változtatásával.



18. Társak az ülőlap végén szemben állnak, egyik lábbal fellépnek, majd mindkét kézzel kezet fognak: egyszerre felállnak (1—2), vissza (3—4).

Változat:

- egy kézzel fognak,
- ülőlapon lábcserék,
- mérlegállás 3 mp. stb.



19. A padban ülőt a folyosóban álló társa vállánál fogva lenyomja, és nem engedi felállni.



20. Társak az ülőlap közepén háttal egymásnak támaszkodva zsugorulásbe helyezkednek. Ki tudja a másikat a padról letolni?

Szabály: kézzel támaszkodhatnak, de a padról nem szabad felemelkedni. Veszít, aki a lábát hamarabb leteszi.

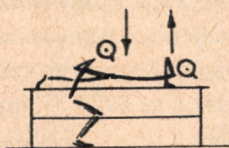


21. Egyes az írólapon hason fekvésben, hajlított karú támaszt vesz. Kettes padban ülve a társ csípőjét egy

vagy két kézzel lefelé nyomva igyekeznek megnehezíteni, hogy az fekvőtámaszba nyomja ki magát.

Változat:

— fejet nyomva egy, két kézzel stb.



25. Írólapon szemben egymással, lovaglőülésben „vörös-pecsenye”.

Változat:

egyes tenyerét a padra helyezi, majd a kettes, egyes és kettes sorrendben egymásra teszik kezüket. Az egyes a felső kezét igyekeznek minél gyorsabban kihúzni, és a kettes kezére ráütni. Ha sikerült a játék, ismétlődik, ha nem, azaz a kettesnek sikerült elkapnia, az egyes saját kezére csap, és szerepcseré következik.



22. Az írólapon szemben egymással nyújtott kartávolságra lovaglőülés. Ki tudja a jobb kéz tenyerével hamarabb megérinteni a másik fejét.

Megjegyzés: célszerű, ha egyik kezét hátrateszik, és azzal védeni nem szabad.

Védeni lehet: hátra, oldalra hajlással vagy a támadókkal.



26. Egymással szemben lovaglőülésbe helyezkednek. A kettes az egyes fejére teszi az egyik kezét, az egyes pedig két kezét oldalt megemeli, és ilyen helyzetből indítva igyekeznek a fején levő társa kezére ütni. Ha eltalálja nagyot csattan, ha nem, az egyes saját fejére csap, és csere következik.

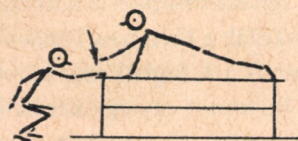
Megjegyzés:

Ügyeljünk, hogy a hangulatkeltő gyakorlatnál az ütés valóban a fejre, és ne az elé irányuljon.

23. Egyes az írólapon fekvőtámaszba helyezkedik, a kettes vele szemben leguggol, és két kezét a társ kezei közé, a padra helyezi. Az egyes igyekeznek a guggoló társ kezére ráütni.

Értékelés:

a megadott idő alatt ki hány találatot ért el, hány kísérletre sikerült elérni az első találatot stb.



27. Társak egymással szemben az ülőlapra állnak, és egy ruhadarabot homlokukkal összeszorítanak. Feladat: úgy kell az írólapon fel- és lelépni, hogy a ruhadarab ne essen ki.

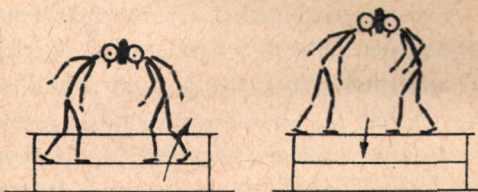
Változat:

- az írólapon előre, hátra mozognak,
- az írólap végén az egyik a padlóra lelép,
- mindketten lelépnek,
- léggömböt, labdát alkalmaznak stb.

24. Minél távolabb az írólapon, egymással szemben lovaglőülés. Hátrattett kéztartásból indítva, ki tudja a középre tett „sapkát” hamarabb elkapni?

Változat:

— karok kiindulási helyzetét változtatjuk.



A gyógytestnevelés fejlesztésének szükségessége

VARGA SÁNDOR

Az utóbbi években a közvélemény figyelme a testnevelés iránt örvendetesen megnövekedett. Természetes, hogy ezen belül, arányainak megfelelően, a gyógytestnevelés kérdéséről, problémáiról, jövőjéről is több írás jelent meg.

Ezek közül két cikk; a Magyarország 1975/5. számában Dr. Mónus András cikke: Vérszegény bajnok és A Testnevelés Tanítása 1975/3. számában Dr. Csider Tibor cikke: A gyógytestnevelés fejlődése 30 év tükrében az azonos problémák megírása miatt készített arra, hogy az oktató-nevelő munkának erről a területről a főváros helyzetére vonatkozóan magyarázatot adjak a szerintem is meglevő problémákra.

A problémakörök nagy területei közül a legfontosabbaknak tartom:

- a szervezeti kérdéseket,
- a munkaerő-gazdálkodást,
- a létesítmény-, szer- és eszközellátottságot,
- a tartalmi munkát,
- a gyógytestnevelés jövőjét.

A szervezeti kérdések

A szervezeti kereteket az adott helyzetnek megfelelően célszerű megválasztani. A jelenleg adott helyzetben sem a tanárok szakirányú képzése (az általános iskolákban testnevelést tanító kollégák nagyobb része pedagógiai főiskolát végzett), sem az adott létszám

(a tanulók 2–3%-a tartozik 10 éves távlatban a gyógytestnevelési kategóriába), Budapesten jelenleg és még sokáig nem teszi lehetővé azt, hogy a gyógytestnevelést az általános képzést nyújtó tanár vagy iskola vegye át.

Az orvosok által gyógytestnevelésre utalt tanulók esetében az arányok a következők: (Az összes tanulókhoz mért százalékos megoszlás és létszám az 1974/75. tanévben.)

alsó tagozat	1,05%	818 tanuló,
felső tagozat	2,47%	1557 tanuló,
gimnázium	4,04%	930 tanuló,
szakközépiskola	2,20%	622 tanuló.

(A szakmunkástanulók orvosi beutalása és az elfoglaltságukhoz mért részvétele ismert okok miatt még nem megoldott. Jelenleg a gyógytestnevelésben résztvevők száma 97 tanuló, az összes tanulók 0,29%-a.)

A tanulók gyógytestnevelésben való részvételének egy iskolára olyan differenciált fenntartást tenne szükségessé, ami a tanulók létszámához képest — hacsak a két nagy csoportra történő osztást (orthopaed 80% — belgyógyászati eset 20%) vesszük is figyelembe — nem oldható meg másképpen, csak úgy, hogy területi alapon a diagnózisban egymáshoz közel álló csoportok létrehozásával körzeti központok alakuljanak ki. Nem szólok arról, hogy az iskolák fenntartása is megoszlik. (Az általános iskolák és gimnáziumok a kerületi tanácsok fenntartásában, a szakmát adó középiskolák a Fővárosi Tanács fenntartásában vannak.) A foglalkozás kerete jelenleg is adott; Budapest egy-egy kerületében 1–5 gyógytestnevelési központ van. Ezek további decentralizálását határozta el a Fővárosi Művelődésügyi Főosztály vezetése azoknak az adatoknak az alapján, amelyet a még rászoruló gyermekek tekintetében a gyógytestnevelő tanárok felmérései (nem az orvosok beutalása!) alapján fejlesztési számokként szerepeltünk a tervekben. Ezért kell bővíteni még 20 tanárral és 26 gyógytestnevelési központtal (teremmel) a gyógytestnevelés lehetőségeit, melyre évi ütemezésben a Művelődésügyi Fő-

osztály 4 év alatt létesítmény-, személyi és tárgyi fejlesztésre 4 millió forintot tervezett be és ad is. Ebből 1 millió forintot 1975-ben az illetékes kerületi tanácsok már meg is kaptak.

Nem fogadható el szempontként az, hogy az orvosok annyi gyermeket utaljanak (utalnak) gyógytestnevelésre, amennyi hely van, hanem annyit kell beutalniuk amennyi erre rászorul. A beutaltakkal való foglalkozás a művelődésügyi feladatokat ellátó iskola fenntartó tanácsi szakigazgatási szervének feladata. Tehát objektív okok miatt (a rászoruló tanulók száma, a tanárok szakképzetlensége), ha a 10 éve tartó arányok a jelenlegiek maradnak, a tanuló saját iskolájában a gyógytestnevelés továbbra sem oldható meg.

A gyógytestnevelés szaktanárokkal való ellátása

Ez a kérdés a heti 3 óra testnevelés bevezetésével együtt jelentett gondot. Meg kell jegyezni, hogy ez sem nagyobb probléma, mint általában a testnevelés tanításának szaktanári gondjai, csupán a meglévő tanárok számához mérten már 2—3 tanár más területre való távozása jobban érzékelhető. Ez a 100%-os feltöltés mellett is mindig gond volt, és az is marad, mert pl. beteg- vagy szülési szabadságon való távollét esetén gyógytestnevelőt csak gyógytestnevelővel lehet szakszerűen helyettesíteni. Ez azonban nem valóságos tanárhány. Az kétségtelen, hogy évek összegében ki lehet mutatni az erről a területről való „elvándorlást”.

Az üres helyeket azonban feltöltötték, ha másképpen nem, szerződéses, illetve óraadó tanárok alkalmazásával. A jelen helyzetben azért tűnik a helyzet súlyosabbnak, mert nemcsak az állomány megtartásáról van szó, hanem — mint említettem — a heti 3 testnevelési órán felül is fejleszteni kell a gyógytestnevelési központok, ezzel összefüggésben a gyógytestnevelő tanárok számát.

A heti 3 testnevelési óra bevezetésével Budapesten is nagyobb volt a lehetőség az általános tantervű osztályokban való tanításra minden iskolatípusban, ezért néhány kolléga ezt a lehetőséget ragadta meg. Tiszteletre méltó, hogy a gyógytestnevelő tanárok zöme — mintegy 80%-a — kitartott eredeti hivatása mellett. A munkahelycserével kapcsolatban felsorolt okok; több helyen, és a tanítási műszakkal ellentétes tanítás, olyan kérdések, amelyeket az ezen a területen dolgozó kollégák mindig éreztek, mégsem jutottak arra az elhatározásra, hogy emiatt hivatásukat elhagyják. A fejlesztést figyelembe véve megvan a remény arra, hogy helyzetük és megbecsülésük fokozatosan tovább fog javulni. Erre utal a főosztályvezetőnek az iskolafenntartókhoz írt utasítása is: „Felhívom figyelmét a gyógytestnevelő tanárok anyagi helyzetének a kerület lehetőségeihez mért javítására.” Kísérletképpen Budapest három kerületében a gyógytestnevelő tanárok nem törzsiskolához tartoznak, hanem a kerületi tanács művelődésügyi osztályának Nevelési Tanácsadójában kaptak helyet. Állományuk, bérük tehát nem terhel iskolát, róluk az eddigi tapasztalatok szerint a kerületi tanács is közvetlenebbül tud gondoskodni. A hovatartozásról a gyógytestnevelő tanárok véleménye megoszlik.

Budapesten jelenleg sincs meglévő gyógytestnevelési központ, ahol a beutalt gyermekek szakszerű ellátásáról ne gondoskodnának. Az oktatás területén az általános tantervű és testnevelés szakosított osztályoknál már a heti 3—5 órás testnevelőtanár-szükséglet feltöltése a szokásos évi munkaerőmozgás arányait mutatja, ezért remény van arra, hogy a gyógytestnevelésre szakképzettek — ha az oktatás területén akarnak dolgozni — itt fognak elhelyezkedni és megmaradni. Természetesen a munkavállalás és a munkahely-változtatás a munkavállaló joga. Nagy érték és biztosíték erre (ha a hivatásérzetet sikerül a szakképzés alatt felkelteni és a munkában is megtartani) a tanári élethivatással együtt járó ál-

dozatos gyermekszertet. Egyébként a pedagógusokra vonatkozó bérutastásban rögzítettek a gyógytestnevelőkre is vonatkoznak, sőt Budapesten beleértjük ebbe a tanáronként heti 4 óra tömegsport-foglalkozást is, melyet a gyógytestnevelés sajátosságainak megfelelően alkalmaznak. Igaz, hogy helyszűke miatt ezzel a lehetőséggel az elmúlt tanévben csak hat kerület élt. Bérezésben, jutalomban, kitüntetésben a gyógytestnevelők arányszáma nem rosszabb, mint a többi testnevelő tanaré. 1970-től 17 kerületben 24 tanár 22 alkalommal részesült rendkívüli feljebb sorolásban, 24 alkalommal pénzjutalomban és 3 alkalommal miniszteri kitüntetésben. Az igaz, hogy jövedelemben lemaradnak a többi testnevelő tanártól.

Létesítmény-, szer-, eszközellátottság

Budapesten létesítmény szempontjából — a testnevelés általános ellátottságához képest — a gyógytestnevelés rosszabb helyzetben van. Az elmúlt tanévben 55 létesítményben volt gyógytestnevelés; ebből 8 önálló gyógytestnevelési tornateremben, 43 az általános tantervű osztályok tornatermében és 4 szükség tornateremben. Kiegészítő gyógyúszást végeztek 27 uszodában. Ehhez képest szükséges javítani a helyzetet 26 önálló gyógytestnevelési teremmel a következő 4 évben. Ebből a folyó tanévben, a négyéves fejlesztés első ütemeként, nyolc kerület hoz (hozott) létre önálló gyógytestnevelési termet annak az ösztönzésnek az alapján, hogy a Művelődésügyi Főosztály minden létrehozott gyógytestnevelési teremhez 100 000,— Ft-ot biztosít felszerelésre, ezenkívül egy új tanár bérét is adja. A következő években a fővárosnak még 16 kerületében lesz hasonló fejlesztés. Ezen a fejlesztésen kívül a szükség szerint összesen még 100 000,— Ft felszerelési juttatást kapnak 3 év alatt a lemaradott kerületek. Ezzel a gyógytestnevelési központok az általunk megállapított 42 féle eszközzel — ezek között a gyógy-

testnevelés speciális eszközeivel is — el lesznek látva.

Meg kell jegyeznünk, hogy a gyógytestnevelés eszközellátottsága ma sem rosszabb, mint az általános testnevelésé. A problémát az okozza, hogy a sok létesítménynek a gyógytestnevelés speciális eszközeivel való ellátása nem egyenletes, és tárolása egyes helyeken gondot okoz.

Tapasztalatunk szerint a foglalkozások helyének biztosításánál a jogok és köteleességek a gyakorlatban összekeveredtek. Ezért egymásik kollégánk a tanár javaslattevő szerepét összekeveri az iskolafenntartó hatóságnak azzal a kötelezettségével, hogy az oktatási alapfeladatot jelentő gyógytestnevelési terem biztosítása az iskolafenntartó feladata. Ez a jóhiszemű tévedés éppen a cikkeket író kollégák kerületében volt így, ezért részükről a gyakorlatból táplálkozó pesszimizmus érthető is. A folyó tanévben a létesítmények biztosításához a szakközépiskolai tanulók arányában a főváros Szakoktatási Osztálya is hozzájárult egyes szakközépiskolák tornatermének gyógytestnevelési célokra való biztosításával. Ez már a fejlesztési terven felüli lehetőséget nyújtja.

Tartalmi munka

A tartalmi munkáról csak annyiban szólok, amennyire ez az oktatás szervezeti kereteit és lehetőségeit érinti. A működő gyógytestnevelő kollégák magas hivatástudatáról, korszerű felkészültségéről tanúskodik az, hogy az orthopaed esetektől az egészen komplikált szívbetegekig és az epilepsziások csoportjáig minden területen eredményes munkát végeznek. Az orvosok kiváló együttműködéssel segítik a gyógytestnevelők nehéz munkáját.

Az eredményes és elmélyült munka feltételei helyenként három területen nem kielégítőek:

1. A nyugodt munkavégzést nem teszi lehetővé az, hogy egy-egy gyógytestnevelő tanár nemcsak áttanít a törzsiskolájából, hanem

még 2—3 helyen „vándor tanár”, ami munka-kezdésvesztést, fásultságot eredményezhet. Ez azonban nemcsak a gyógytestnevelő sajátos problémája, hanem minden olyan tanáré, aki kötelező óraszámát nem tudja egy adott iskolában, illetve egy tanítási műszakban teljesíteni. Az eddig elmondottak alapján történő fejlesztéssel ezt a vándorlást iparkodunk a több gyógytestnevelési központ létrehozásával, illetve új tanárok alkalmazásával a minimumra szorítani.

2. A létesítmények elégtelensége. Emiatt nem tudjuk mindenütt megvalósítani a szükséges gyógyúszást, illetve a tanórán kívüli foglalkozásokat. Ezért a gyógytestnevelők a túlóra lehetőséget sem tudják kimeríteni. (35 tanárnak, heti 136 túlórája van, jöllehet a lehetőséget 350 túlórára is meg lehetne adni.)

3. A tanulónak a tanítási műszakjával ellentétes időben kell a gyógytestnevelési foglalkozáson részt venni, amin a jelenlegi megoldásban csak úgy tudunk segíteni, hogy a lakóhelyéhez legközelebb eső gyógytestnevelési központba is járhat foglalkozásra. Ezzel a lehetőséggel 358 tanuló (a gyógytestnevelésre utalt tanulók kb. 7%-a) élt az elmúlt tanévben.

A gyógytestnevelés jövője

A helyzet csak néhány fontosnak tartott szempont szerinti felvázolása sem ösztönöz arra a következtetésre, hogy a gyógytestnevelés jövőjét az biztosítaná, ha azt minden iskolára alapfeladatként áthárítanánk. Már a szakképzettség hiánya is gátolja ezt, mert a Testnevelési Főiskolán csak az 1960 után végzett tanárok — alapképzésük és nem szakképzésük alapján — tudnák ezt a feladatot átvenni. A külön, különösen a diagnózisonkénti külön tanulócsoporthoz való foglalkozás egy-egy iskola tanulóival nem tűnik lehetségesnek. Ezt a könnyített testnevelésre utaltak (számuk megegyezik a gyógytestnevelésre utaltak számával, kb. 2%), külön tanulócsop-

portban való foglalkoztatásának hely- és óra-keret-problémái is alátámasztják. A könnyített és gyógytestnevelési csoportok vegyítése a csoportnagyság miatt sem lehetséges, de nem oldaná meg az egyedi foglalkozásig lemenő oktatást sem. Ez pedig a gyógytestnevelésben szükséges. Nem csekély óraszámban (csoportonként 8—16 fővel és heti 3 órával számolva) a tanulók 92—94%-ának testnevelési és sportolási lehetőségei rovására lehetne igénybe venni minden iskola tornatermét.

A gyógytestnevelésre utalt tanulók foglalkozásainak látogatása és időszakos vizsgálatnak elvégzése a szétaprózott sok hely miatt az orvosok részéről lehetetlenné válna, és feloldódna a tanulók általános egészségügyi ellátásában.

Ezért, és a helyszűke miatt, le nem írt indokok alapján a gyógytestnevelés jelenlegi szervezeti keretek közötti továbbfejlesztését, mint a testnevelés speciális formáját, továbbra is szükségesnek tartom.

Az egészséges életre nevelés alapfeltételei

KÁLMÁNCHÉY TIBORNÉ

Az egészséges életre nevelés természetszerűen nem korlátozódik a testi nevelésre, hanem annál sokkal szélesebb kategória. Az iskolában nemcsak a testnevelő tanár feladata az egészségre nevelés, hanem az egész intézmény összehangolt munkájának eredménye. A testkultúra és a pszichikai, szellemi ráhatások harmonikus kialakítása az, ami a szocialista társadalomban az egészséges emberek formálásához vezet el. A téma kidolgozásához az szükséges, hogy egyenként vizsgáljuk meg az egészséges életforma tényezőit, alapfeltételeit, és iskolai helyzetképet adva kifejtjük véleményünket, álláspontunkat a jobb eredmények érdekében.

Abból a sajnálatos tényből kell kiindulnunk, hogy ifjúságunk egy része — elég tekintélyes része — ma még nem él egészséges életet. Ezért vált fontos kormányprogrammá ennek a problémának a jobb megoldása. Nézzük először a testi fejlődés fogyatékoságait! Nem véletlen, hogy az iskolában már az 1973—74-es tanévben bevezették a harmadik testnevelési órát, és kiszélesítették a tömegsportot. Ezzel egyrészt nagyobb hangsúlyt kapott a testkultúra fontossága, másrészt az iskoláskorban helyes irányba terelődnek gyermekeink fölös energiái. A versenysportolókatszámitva ugyanis tanulóink jelentékeny részének testedzése hiányos és korszerűtlen volt, emellett rendszertelen és szervezetlen is. Ehhez járult az akceleráció néhány káros hatása. Jogos volt a honvédség illetékes szerveinek megállapítása: katonaköteles ifjaink közül sokan hosszúra nőttek, de válluk keskeny, izomzatuk gyöngye, tartásuk görbe, mellük be-

esett. Mindezek az adottságok bizony elég sok fiatalat alkalmatlanná tettek a katonai szolgálatra. A testi megterhelést jól bíró, szívós, izmos 40—50 év körüli nemzedék utódai a jobb életkörülmények következtében testi felépítésükben megváltoztak, nem mindig szerencsés irányban. Az okokat talán részben az ötvenes és hatvanas években kialakult helytelen szemléletben is kereshetjük. A szülők egy része más sorsot szánt gyermekének, mint amilyen az övé volt. Ma nálunk nincsenek nélkülöző, éhes, mezítlábas gyermekek, de annál több az elkényeztetett, félrenevelt fiatal. A szabadságot sokan úgy értelmezik, hogy legyen a gyermeknek is minden szabad. Igényeit, vágyait a szülők gyakran erejükön felül isteljesítik. Nem nevelik keménnyé, ellenállóvá, önállóvá és akaraterőssé, hanem inkább mindent elnéznek neki, azt is, amit maguknak sohasem engedtek volna meg. A felnövekvő fiatal generáció egy része elpuhult, és az önfegyelmet alig ismeri. Már a 10—12 évesek is alig akarnak gyermekek lenni, hanem szokásaikban, életstílusukban, de még beszédmodorukban is egyre inkább a felnőttet utánozzák, és általában azt a környezetet, amelyben élnek. A felnőtt-játszás időszaka általában a 12—14 éves korban indul el, amikor a cigarettázás, a trágár beszéd szinte elképesztő módon terjed, sőt néhol már valósággal tekintély egyik ismérve egymás között. Később a beatzene és a szex tölti ki a fiatalok egy jó részének érdeklődését. Sajnos, a felnőttek között elég sokan vannak, akik a fejlődés melléktermékeként fogják fel ezt az orientációt, nem tulajdonítanak neki túl nagy jelentőséget. — Majd kinövi a gyereket! — mondják. Pedig a 17—20 éves korra a helyzet csak rosszabbodik. A szülők egy része későn és megdöbbenve tapasztalja, hogy hova vezetett a szabadosság, a túlzott engedékenység. Persze sok minden volna, amivel kedvezően lehetne befolyásolni ezt a nem kívánatos fejlődésvonalat: nemesebb, értékeesebb célok felé irányítani a fiatalságot. Csak nehezen találunk rá időt és lehetőséget. A szülők gyakran azzal hártják el magukról a felelőséget, hogy ők nem érnek rá. Ott az iskola, miért nem nevel jobban? A pedagógus való-

ban sokat tehet, de nem mindent. És főleg nem veheti át teljesen a családi nevelés munkáját és feladatait.

Összefoglalva tehát, megállapítható, hogy az ifjúság nem kis részének életmódja nem egészséges, és egész környezete felelős abban, hogy nevelésében igen komoly hiányosságok vannak. A kérdés most már csak az, hogy miképpen, milyen eszközökkel lehet ezen változtatni, milyen lehetőségeink vannak az adott körülmények között az ifjúság jobb, egészségesebb életformájának kialakítására.

Az egész kérdéskomplexumot az alábbi hármas egységbe szeretném megvizsgálni:

1. Az életre nevelés megszervezése az iskolai- és osztályközösségekben.
2. A testi nevelés fokozottabb előtérbe állítása.
3. A pszichikai ráhatások összehangolása az iskolában.

Ad-1. Nem véletlen, hogy az egészséges életre nevelés ügyében a jó iskolai szervezőmunka került az első helyre. Be kell látnunk, hogy hozzáértő szervezés nélkül semmi sem megy, és ezen a téren nem állunk a legjobban. Mint ahogy egy gyárban vagy egy állami gazdaságban a tennivalók megszervezése és koordinálása a legfontosabb, az iskolai munka sem képzelhető el megfelelő szervezettség nélkül. Semmilyen vonatkozásban, így az egészséges életmód kérdésében sem. Ha az egészséges életre nevelés feladatait az egész tantestület nagyon fontosnak tartja, ennek már a házi-rendben is tükröződnie kell. Ebben pontról pontra fel kell tüntetni, hogy kitől mit várunk el. Csak olyan követelményeket szabad támasztani, amik megvalósíthatók, nem kampányszerűek, hanem napról napra folyamatosan teljesíthetők anélkül, hogy az oktató-nevelő munka kialakult rendjét és összhangját megbontanák. Persze a házi-rend mindenkire kötelező megtartását folyamatosan ellenőrizni is kell. Nehéz szívvel szoktuk leírni ezeket a szavakat, hogy „kötelező”, meg „ellenőrzés”, pedig mindenki tudja, hogy a szocialista társadalom sem lehet meg ezek nélkül. Csak egy példát mondok az egészségre nevelés témaköréből. Miniszteri rendelet írja elő, hogy az iskolában a tanulóknak tilos a dohányzás.

Fontos és az egészségre nevelés szempontjából rendkívül hasznos intézkedés ez. Ki van írva nagy betűkkel az iskolákban, de a legtöbb helyen nem hajtják végre elég szigorúan, illetve nem ellenőrzik a végrehajtását. Néhol a pedagógusok is „kiskapukat” keresnek, mert úgy érzik, nincs erejük ahhoz, hogy a rendelkezésnek érvényt szerezzenek. Többen — nagyon jellemzően és főleg a középiskolákban — úgy értelmezik a határozott intézkedést, hogy az osztálytermekben nincs dohányzás (ez eddig sem volt), de az udvaron vagy a folyosók kijelölt részében, a lépcsőfeljáratokban, pincében stb. már lehet. Elnézhető, mint ahogy el is nézik sokan, vagy úgy tesznek, mintha nem vennék észre. Így a 14—18 éves fiúk és lányok nagy része intenzíven dohányzik. Sajnos, vannak még dolgok az iskolák életében, ahol a meggyőzés, az öntudatra apellálás — úgy tűnik — önmagában nem vezet kellő eredményre. Különösen súlyos hiba, ha a pedagógus azért elnéző, mert belsőleg maga sem ért egyet a tiltó rendelkezésekkel. Ilyenkor a nevelő maga is fegyelmeztetlenségről tesz tanúbizonyságot. Egy ilyen miniszteri intézkedés előtt helye lehet bizonyos vitának. Az Oktatási Minisztérium általában minden fontos kérdést előzetesen vitára szokott bocsátani. De ha már egy miniszteri rendelet megjelent, akkor már semmiféle vitának helye nincs, csak a maradéktalan végrehajtásnak. A fegyelem és önfegyelem a szocialista együttélés egyik alapvető kelléke, de ebben a tekintetben mi még bizonyára nem állunk az első helyen a világranglistán. A vitatkozásban — úgy gondolom — már megközelítjük a világszínvonalat.

Az egészséges életre nevelés iskolai alapjainak megszervezése sok apróságnak látszó dolgot magával hoz. Szervezés, szoktatás és ellenőrzés kérdése pl. az is, hogy az óráközi szünetekben a termeket rendszeresen kiszéltessék, hogy jó időben a tanulók természetesnek tekintsék az udvarra vonulást akkor is, ha hideg van, és mozogjanak minél többet; hogy néha, ha szemmel láthatóan szükség van rá, akár az óra közben is végeztessünk néhány perces testmozgást az ülőmunka ellensúlyozására; hogy a hivatalsegédek rendszeresen

kitakarítsanak minden helyiséget, és le is törülgessenek. (Hol kapni ma ilyeneket?) Minden vezető tudja, mi kellene az egészséges környezet, a feltétlen tisztaság megteremtéséhez. De sajnos, az iskolák egy részében legfeljebb a kérlelő rábeszélés fordul elő, nem sok eredménnyel, a határozott követelmény pedig egészen kimegy a divatból.

Ad-2. A testi nevelés irányítása elsősorban a testnevelő tanár gondja. A tornaórák általában osztályközösségben folynak, de a testnevelő tanár fogja össze az egész iskola sportéletét, annak különböző szakágazatait is. A fel szabadulás óta a testnevelő tanárok felkészítése igen sokat fejlődött a kor követelményeinek megfelelően és a technika vívmányainak felhasználásával. Most már remélhető, hogy a pedagógiailag is kellőképpen helytállni tudó testnevelő tanárnak egyre inkább sikerül bizonyítania alkalmasságát. Ehhez nyújt segítséget az állami vezetés is. A szakmai felkészítés során minden testnevelő megtanulja azokat az élettani és anatómiai tudnivalókat, amelyek figyelembe vételével az előírt tanmenetet okosan alkalmazhatja az iskolában. Munkáját rendkívüli felelősséggel, tervszerűen és céltudatosan kell végeznie. Egyénisége, fellépése, a tanulókkal való kapcsolat nagymértékben befolyásolhatja az egész tanulóifjúság külső fegyelmét éppúgy, mint a meggyőződésből fakadó belső fegyelmezettséget. Magára hagyva, egyedül természetesen nem végezhet igazán jó munkát; szüksége van az egész testület támogatására, egységes szemléletre is. De az igazi motor mégiscsak a testnevelő tanár. Ahhoz, hogy az ifjúságot egészséges életre, magas színvonalú testkultúrára szoktassa, rendkívüli szervező- és irányítóképességre van szüksége. Sajnos, néhány helyen az egészséges életre nevelés ügyét a tantestület egy része még mindig a testnevelő tanár kizárólagos dolgának tekinti, s így nehéz körülmények között kell végeznie munkáját, kevés segítséget kap hozzá.

A testnevelő tanárnak fokozottabban kell foglalkoznia olyan dolgokkal, amelyek a tanmenetekben gyakran nem kapnak kellő hangsúlyt. Annál is inkább szükség van erre, mert néhány testnevelő tanár beleesik abba a hibá-

ba, hogy csak a jó sportolókkal szeret foglalkozni, pedig a tanulók nagyobbik része nem ilyenekből áll. Két mozzanatot emelnék ki: hálátlanabb és kevésbé látványos ugyan, de a tömegek szempontjából rendkívül fontos. Ezek:

- a) A tartási rendellenességek állandó javítása.
- b) A helyes légzés megtanítása és ezzel együtt a légzés és mozgás szinkronizálása.

Ha végignézzünk egy tornasort, még a laikus is észreveszi a rengeteg tartási hibát. A hanyag tartás érthető módon különösen az akcelerált tanulókra jellemző. Ezeket fizikai adottságaik figyelembevételével kell erősíteni, és igen fontos lenne, hogy legalább a harmadik testnevelési órán általános jellegű és speciális tartásjavító gyakorlatokat végezzenek. A tévében, rádióban elhangzó orvosi előadások is igazolják, hogy sokan még felnőtt korban sem tudnak helyesen lélegezni. Néha a divatnak megfelelő öltözködés is károsan befolyásolja a természetes, teljes légzést. Ezért a légzés nem elég gazdaságos, mert a tüdőnek csak egy bizonyos részét veszi igénybe. Teljes légzéssel általában az ún. jógalégzést szoktuk érteni, mely a tüdőt alulról tölti fel levegővel, és sokkal kevesebb energiával több oxigént juttat a szervezetbe, jó hatással van a vérkeringésre és a szív működésre. Ha pedig közben mozgást is végzünk, akkor különösen fontos a helyes légzés beidegződése, mert így a szívre kevesebb munka hárul. Mindenfajta sportolás és egyáltalán az egészséges testi nevelés legfőbb követelménye a gazdaságos be- és kilégzés helyes ritmusának kialakítása, ennek élettani jelentősége óriási.

A légzés és mozgás összekapcsolásának legjobb lehetősége a futás, amit a leghasznosabb alapozó jellegű gyakorlatnak kell tekintenünk. Nem a különböző távokra tervezett, versenyszerű futásra gondolok elsősorban, hanem a naponta, lehetőleg szabad levegőn végezhető rendszeres és fokozatosan fejlesztett futógyakorlatokra a testnevelő órákon és azon kívül is. Ennek megvan a maga öntörvénye, felépítése, technikai lebonyolítása, amit a testnevelő tanárok jól ismernek. A futás

a test minden részét edzi, kitartásra nevel, akarakterőt, állóképességet fejleszt. Kár, hogy nálunk pl. az ún. „kocogó mozgalom” a felnőttek körében amilyen reményteljesen indult, olyan siralmasan ellanyhult. Nem értem, miért csak nálunk szégyellik a háztömbök körüli kocogást. Vannak országok, ahol ez már régen általános szokás. A mozgásigény velünk született életösztön, és különösen az alapozó jellegű sportágakat, mint a futás, úszás állandóan gyakorolnunk és fejlesztenünk kellene.

A testnevelő tanár legfőbb segítője az iskolorvos. Ha gyakrabban meglátogatná a testnevelési órákat, bizonyára másképpen alakulna a testnevelés alól való felmentések kérdése is. Magyarországon rendkívül humánusan, szinte egyedülálló gondnal több kategóriát állapítottak meg. Sajnos, az intézkedés adta lehetőségeket nem mindenütt használják ki megfelelően. Különböző nehézségekre szoktak hivatkozni, pedig az igazi ok a szervezetlenség, az ellenőrzés hiánya és a szemléletben mutatkozó közönyösség. A fentiekkel bizonyos mértékben összefügg, hogy Magyarországon a 40 éven felüliek 25%-a elhízott. Ez olyan kóros állapot, amely az életet meg rövidítheti. Több áldozatot követel, mint a rákbetegség. Az elhízásnak a következményei lehetnek a szívinfarktus, a magas vérnyomás, a cukorbetegség. Az igazságnak tartozunk azzal, hogy az elhízás nem csupán magyar probléma, és nemcsak a túltápláltság következménye, hanem bonyolult és még sok vonatkozásban tisztázatlan hormonális folyamatok hatása is. Iskoláskorban aránylag könnyen meg lehet különböztetni a kóros elváltozást az egyszerű obesitástól, és eredményesen változtathatunk rajta főleg gyógytestnevelési órákon. De ezenkívül is fel tudjuk készíteni a tanulókat arra, hogy rádöbbenjenek a mozgásszegény életmód káros következményeire. Felnőtteknél már, amikor a túlzott kalóriabevitel is befolyásolja az elhízást, nehezebb a helyzet. Az iskolás gyermek azonban szeret mozogni, játszani, és ha ezt a természetes adottságot nem hanyagoljuk el, máris sokat tehetünk. Ha sikerül a rendszeres és tervszerű mozgást úgy megszerettet-

nünk, hogy az szinte szükségletté váljék, amit felnőtt korban is igényel az ember, úgy, mint bármely más életfunkciót, akkor nemcsak a magunk számára szereznénk egészséges öregséget, hanem sok pénzt is megtakarítanánk abból, amit ma még orvosságokra költünk.

Ad-3. (A pszichikai ráhatások összehangolása.) Ép testben ép lélek — mondja a régi latin közmondás. Nálunk azonban a mentálhigiéne még mindig kissé elhanyagolt terület annak ellenére, hogy elméletével kiváló szakemberek foglalkoztak. A szakirodalomban elhatárolják a vegetatív dystoniát és a neurózist, de a gyakorlatban a két elváltozás érintkezik egymással. A vegetatív dystonia az akaratunktól független idegrendszer egyensúlyi zavara. A tünetek biológiai síkon zajlanak le anélkül, hogy a személyiség vagy az érzelmi élet lényeges zavart szenvedne. Viszonylag kevésbé érinti a szociális magatartási normákat. Az ilyen személyre az jellemző, hogy a testi panaszok végtelen áradatát sorolja fel. Aránylag kis, objektíve kimutatható bajok lényegesen nagyobb szubjektív tünetekben jelentkeznek (szívzúrák, fejfájás, szédülés).

A neurózis a személyiség adaptációs elégtelenségén alapszik. A legújabb kutatások pontosan rögzítették fiziológiai, élettani hátterét. A neurózisban a testi és lelki folyamatok összefonódnak. Mégis az újabb vizsgálatok és kísérletek azt mutatják, hogy a neurózis problémája lelki oldalról jobban megközelíthető. Kiváltója valamilyen súlyos konfliktus, ami a feszültséget továbbra is fenntartja, és ez szorongásban jelentkezik. Tünetei az alábbiak lehetnek: sápadt arc, gyors légzés, szapora pulzus, izzadás, esetleg szívtáji panaszok, gyomorfájás, bélbántalmak stb. A neurotikus személyiség kialakulása gyakran már a gyermekkorban elkezdődik. Döntő fontosságú a családi környezet negatív hatása. Iskoláskorban a tünetek oka lehet a feleléstől való rettegés, a vizsgák okozta szorongás. A sikerélmény hiánya, a kudarc, a szégyentől való előzetes félelem végül is a teljes teljesítménycsökkenéshez vezethet el.

A neurotikus személy jellemző állapota lehet az agresszió is. Vagy a környezetében vél felfedezni ellene irányuló agressziót (pl. a

„pikkol” rá a tanár), vagy saját agresszióját másokon, esetleg állatokon, tárgyakon, szélsőséges esetben esetleg önagresszió formájában is levezetheti. Az iskolában ezekre a tanulóknak nem fordítanak általában kellő gondot, ami nem is csoda, mert ők sajátos egyéni bánásmódot kívánnak meg, amire gyakran nincs elég idő. Pedig ilyen tanulókból elég sok van, és jó szemű, lelkiismeretes pedagógus sokat segíthet rajtuk. Egyéni elbeszélgetés, egy-egy biztató szó a felelésnél, egy-egy mosoly segít feloldani a feszültséget. Azt kell világosan látnunk, hogy lelkileg sérült gyerekekről van itt szó, ami különböző okokra vezethető vissza, de egy dolog mindnyájuknál közös. Az, hogy rendkívül érzékenyek, és nagyon igénylik a szeretetet. Ha a tanuló törődést, szeretetet érez a nevelők részéről, gátlásai feloldódnak, és nagyobb teljesítményre is képes. Persze a velük való foglalkozás időigényes és nagyon fárasztó munka, de a jó pedagógusnak éppen az ilyen gyerekeknél kell néha átvenni a szülő szerepét is, olyan szülőként, akik bizony olykor nem javítanak, hanem rontanak a helyzeten.

A pszichikai ráhatással kapcsolatban külön is foglalkoznunk kell egy sajátos és újabban egyre terjedő betegséggel. Ez az ifjúkori magas vérnyomás. A hypertonia elterjedése már a fiatalkorban világjelenség. Valószínű, hogy a civilizációs környezetben kialakuló és az idegrendszeret terhelő életforma idézi elő. A serdülőkori hypertonia természetesen pszichés feszültséggel jár együtt, amit elég nehéz nyomon követni. Látszólag ezek a tanulók kiegyensúlyozott életűek, de a látszat mögött tartós feszültség húzódnak meg, ami adódhatik családi konfliktusokból, iskolai túlterhelésből, életmódból, érzelmi hatásokból stb. Munkatűrő képességük sokszor nem áll arányban az iskola követelményrendszerével, bár próbálják megállni a helyüket. De személyiségük még kialakulatlan, ezért nem képesek úgy ellazulni, hogy a tartós feszültség okozta fáradtságot időben kipihenjék, és úgy dolgozzák fel, mint a felnőttek. Így a szinte folyamatos feszültség fokozatosan átvedd vegetatív területre, és felborítja az érszabályozási rendszer egyensúlyát. A pedagógusnak

ezekben az esetekben kettős feladata van. Először is meg kell tanítani a gyermeket a pszichés ellazulásra. Sajnos, ehhez több szakember kellene, főleg iskolai pszichológus, ami még általában nincs. Pedig az ifjúkori hypertonia egyre terjed. A másik feladat már könnyebbnek látszik, bár sok törődést kíván és sok időt. Meg kell mutatni az ilyen tanulóknak a helyes életstílus kialakításához vezető utat. Arra kell nevelni őket, hogy reálisan értékeljék környezetüket, és annak hatásait ne csupán érzelmi síkon, konfliktusok árán dolgozzák fel.

Azt hiszem, az elmondottakból is kitűnik, hogy az egészséges életmód megvalósítása egy intézmény összehangolt hatásrendszerében sokkal nehezebb feladat, mint amilyennek első pillanatra látszik. Ma még országos méretekben is csak igen kevés helyen beszélhetünk valóban céltudatosan összehangolt hatásrendszeréről. Nincs elegendő tapasztalati anyag, és ezért a témát aligha lehet úgy kifejteni, hogy az szakmailag és pedagógiai szempontból egyaránt iránymutató lehessen. Dolgozatomban azokra a területekre kívántam a figyelmet felhívni, amelyeket fontosnak ítélt meg, és amelyeknek alapos ismerete nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a munkát helyesen kezdhessük el. Mert még csak az elkezdésről lehet szó. Sok vonatkozásban a problémák elvi tisztázása is várat magára, gyakorlatilag pedig még nagyon keveset tettünk. A közfigyelem elsősorban a magyar versenysport felé fordult, pedig az ifjúság széles tömegeinek egészséges életre nevelése legalább ilyen fontos feladat. Ha sikerült másokban is gondolatokat ébresztenem, akkor eszme-futtatásom nem volt hiábavaló.

Irodalom

- Dr. Horányi Béla:* A mentálhygiéne fontossága. Orv. Hetilap. 1974.
Henrik Seyffarth: Lazíts és légy egészséges! Gondolat. Bp. 1972.
Csüder Tibor—Krántz Istvánné: Gyógyító testmozgás. Sport, Bp. 1972.
Dely Károly: Jóga. Medicina, Bp. 1971.
Espanshade, Campbell, Pohndorf és Ikeda beszámolója a Nemzetközi Ifjúsági Kongresszuson, 1960-ban.

Az akarat szerepe a mozgásigény szokássá válásában

DR. KARDOS ALAJOS

Helyreigazítás

A Testnevelés Tanítása XI. évfolyam 1975. évi 4. szám 123. oldalán megjelent „Gerincferdülések javítása” című tanulmánnyal kapcsolatban.

1.125. oldal „A gerincferdülések formái, törvényszerűségei 2. pontja helyesen: „Oldalirányú síkban, *hátulnézetben* Skoliosis. Ugyanis az oldalsíkban létrejött görbületeket a hátat nézve látjuk legtisztábban.

2.125. oldal 3. ábra: a bokaizület talajtól számított magassága helyesen 10 cm. Nem pedig 100. Az arányt egyébként a rajz világosan ábrázolja.

3.127. oldal 6., 7. ábra alatti bekezdés harmadik sora helyesen: „Természetesen *magas* sarkú (nem lapos) cipő viselése vált számára előnyössé egész életére.

A magas sarok hatására nyílrányú nyomás éri a medencét. Ennek kompenzálására, az egyensúly biztosítására a gerinc felső szakasza — ellenkező irányba — hátrahajlik. Így ez a javító hatás állandó, járás és állás közben.

Az ifjúság testi és szellemi fejlődéséért közvetlen felelős szülők és nevelők előtt sem ismeretlen az a tény, hogy a gyermek kezdeti, szinte kielégíthetetlen mozgásvágya, testedzés iránti igénye, aktivitása idővel, a lehetőségek növekedése és a társadalmi elvárások ellenére mindinkább csökken.

E nem kívánatos és elgondolkodtató jelenség okának feltárása, valamint a helyes szemléletre és tettekészségre nevelés módszerének kidolgozása a szakembereket és a kutatókat egyaránt foglalkoztatja.

Az e területen végzett eddigi vizsgálódások és tudományos megállapítások értékesek ugyan a szocialista testkultúra, a testnevelés és a sport számára, de a kérdéses *aktivitás* fenntartását biztosító *személyiségjegyek* szerepének tisztázása, kissé elmaradt pl. a fizikai képességek fontossága és jelentősége hangsúlyozása mellett. Kísérreljük meg ezért, a *személyiség* vizsgálata során, néhány elfogadható konklúzió erejéig választ kapni arra, vajon mi is a gyermekkori mérhetetlen mozgásvágy fenntartásának, illetve szokássá válásának kritériuma, döntő tényezője!

Ennek érdekében, a *személyiségjegyek* közül kiemelhetjük azt a komponenst, amely mindennemű tudatos mozgástevékenység hajtóereje, tette kényszerítő eleme.

Ez azért sem jelenthet nehézséget, mert már korábbi vizsgálatok kiderítették, hogy a pszichikus folyamatok közül az intellektuális és emocionális részek csak feltételei a cselekvésnek, viszont az akarat folyamat az aktivitás rugója, a sikeres tevékenység biztosítója.

Következésképpen az *akarat*, illetve az

akarati tulajdonságok azok a személyiséget leginkább meghatározó pszichikai tényezők, amelyek szerepének felderítése jelentős lépést jelenthet problémáink szempontjából.

Az akarat ugyanis az a lelkierő, amely nemcsak a pszichikai folyamatoknak határozza meg a lefolyását, hanem — az akarati tulajdonságok közvetítésével — a személyiség pszichikus tulajdonságaira is befolyást gyakorol. Ezért mondjuk, hogy az akarat az ember aktivitásának tudata, a cselekvés előfeltétele.

Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy megismerni és megváltoztatni a környező világot, tökéletesíteni személyiségünket csak cselekvő akarással lehet. Az *akarni tudás* azonban nem mindenki sajátja, és nélküle az ember nem válhat egyéniségének formálójává. Ezért az akaratot, a külső és belső akadályok leküzdésével fejleszteni, nevelni kell, miként az értelmi képességeinket, vagy emocionális beállítottságunkat is irányítjuk.

Az akarati cselekvésre jellemző, hogy kíválasztott és céltudatosan végrehajtott tevékenység. Az akarat, illetve a törekvés azonban csak olyan mértékben alakul a mozgástevékenység iránti vágyakozássá vagy kívánsággá, amilyen mértékben a *cselekvés célja*, a már megszerzett tapasztalatok alapján *tudatosult*. Amennyiben a cél kívánatos, a kívánság akarati aktussá, akarássá, tehát a cél elérésére irányuló törekvéssé, a cselekvés megindítójává válik. Ha a cselekvés maga is kívánatos, emocionális tendenciával telíti a céltudatos és szükségesnek elismert cselekvés akarását. Bizonyosága ez annak, hogy az ember oszthatatlan egységéből következően, lelki folyamataink gondolkodó, érző és akaró mozzanatai nem egymástól különálló funkciók pusztán összegeződése, hanem működése egyetlen, összefüggő folyamat. Olyannyira, hogy e mozzanatok a gyermekkorban szinte meg sem különböztethetők.

Gyakran tapasztaljuk pl., hogy az észrevevés, az érzelem és a cselekvés szoros kötődése folytán, gyermeknél a vágy gátlás nélkül megy át a tevékenységbe.

A lelki élet fejlődésével, az érettség fokán azonban már megkülönböztethetők a mozza-

natok, de lelki életünk minden részletében az akaratra bukkanunk mint összefogó és egységet teremtő erőre.

Az ember ugyanis állandóan akar valamit, ezért közelebbi vagy távoli célt tűz ki maga elé, amelynek elérésére törekszik természetesen azért, mert *érdekl*. Az érdeklődés irányultsága viszont a személyiség pszichikus tulajdonsága, így az érdeklődés a törekvés fellobbanásának előfeltétele, ami már az akarati tulajdonságokkal való szoros kapcsolatára utal. A cél elérésére kész *akarásnak értékét* azonban az határozza meg, hogy az aktív tevékenység összhangban van-e az egyén és a társadalom érdekével. Egyet kell ezért értelnünk Selye János ama megállapításával: „a szórakozás magában véve nem kielégítő életcél”. Vagyis az érdeklődés tartalmi irányultságát mindenkor a konkrét szükségletnek kell vezérelnie. „Ami pedig az egész életre szóló kitaró tevékenységet illeti, kevés ember akarata elég erős ahhoz, hogy gazdáját engedelmességre tudja kényszeríteni. Az akaraterő — szerencsére — fejleszthető. Hozzá kell szoktatni magunkat a maximális erőfeszítéshez. Akik hozzászoknak a maximális fizikai erőfeszítéshez, arra is képessé válnak, hogy fáradtsággal, zajjal vagy fejfájással mit sem törődve, szellemi munkát végezzenek. . . . így az erőfeszítés révén más jellegű területeken is képessé válnak az önfegyelemre és a kitarásra.” (Álomtól a felfedezésig. 189. l.) Selye János meggyőződéséből egyértelműen kitűnik az az állásfoglalás, hogy a testedzés az akaraterő fejlesztése és a hozzá kapcsolódó jellemtulajdonságok kialakítása révén az életre felkészítés nélkülözhetetlen módszere.

Jelentős a testedzés azonban azért is, mert az akaraterő fejlesztésének tervszerű és bonyolult munkája közben biztosítja az *akaraterő élményét*, amely akkor a legerősebb, amikor valamit, valamilyen okból nem akarunk, miáltal a nem akarás az igenlő akarásnak lesz a szülőanyja, és így a *döntés élménye* is az akarat nevelhetőségének, hajlíthatóságának tényezőjévé válik. A testedzés élményt nyújtó szükséglete, mely csak egy a sok közül, jelentkezhet vágyakozás, kíváncsiság formájában. A különböző kívánságok és érdekek között

azonban ellentétek alakulhatnak ki, tehát megindulhat a *motivumok harca*. Lehetséges ugyanis, hogy a szükségesnek tartott vagy bizonyos érdekek vezérelte cselekvés egy adott szituációban vagy időben nem kívánt következményekkel járhat. A játék, a sport és a tanulás pl. egyaránt szükséglet és érdek a tanuló részéről, de előfordulhat, hogy a gyermek és szülő megítélése a sorrend és fontosság tekintetében nem azonos, ami esetleg konfliktusokhoz vezethet. Ha tehát két szükséges jó közötti választásra kerül sor, általában a tartósabb és intenzívebb élményt nyújtó cselekvés javára történik a döntés. Ennek ellenére egy kompromisszumos megoldás az akaratot lényegesen nagyobb mértékben veszi igénybe, mert az érdekek harmóniája megte-remtésének irányába készíti a vágy, a kívánság egyoldalú beteljesülésére törekvést.

Már az eddig elmondottakból is kitűnik, és meggyőződésből állíthatjuk, hogy az akarat nevelése fontos a testedzés szokássá válásának kialakításában. Jelentősége és kiemelkedő szerepének bizonyítását megkíséreljük úgy is, hogy az akarat folyamat elemzését a személyiség pszichikus tulajdonságaival fennálló kapcsolatában vizsgáljuk.

Ennek megkönnyítését, illetve szemléltetését segíti a személyiség struktúrájának felvázolása.

Ismereteink szerint a személyiség összetevői:

a pszichikai folyamatok

értelmi,
érzelmi,
akarati

tulajdonságok:

a pszichikai tulajdonságok

szükséglet, érdeklődés
(öszöntzés—siker—képesség—követelmény)

kezdeménnyező-készség
vagy tehetetlenség

temperamentum

határozottság vagy lobbanékonyság, impulzivitás, indulat,

jellem

önállóság, függetlenség
vagy befolyásolhatóság.

33-as kézigránát

(A szerző — Varga Pál gyöngyösi testnevelő tanár — újításként jelentette be a gumiból készült kézigránátot. Újítását az illetékes bizottság jutalomban részesítette. Cikkében ötletének megszűlését és megvalósítását ismerteti. A Szerkesztőség.)

„Ha békét akarsz, készülj a háborúra!” — mondták a régi rómaiak. Ez a mondás ma is helytálló, mert korszerű, erős hadsereggel kell a hazának rendelkeznie, hogy ne merjék megtámadni. A honvédelmi nevelés már az általános iskolában kezdődik, ahol a tanulók a honvédelem alapjaival ismerkednek meg. A középfokú iskolákban a honvédelmi testnevelési órákon az elméleti oktatás mellett igen fontos a jó célzókészség kialakítása, amely mind a lövészetben, mind pedig a gránáthajtásban alapvető tényező.

A távolba és a célba való gránáthajtás — az utóbbi időben — nem kapott a jelentőségének megfelelő elismerést. Pedig a célba dobás vízszintes és függőleges célra viszonylag kis területen is oktatható.

Az oktatási-nevelési intézményekben jelenleg használt kézigránátok nyele fa, a fejrészen vasmag van, s ezt vas borítólemez veszi körül. Jelenleg mintegy 5—6 félé fa kézigránát van forgalomban, 30—40—50 dkg-os súlyban. Közös tulajdonságuk, hogy nyelvük a használat következtében eltörik, a vas borítólemez az ütődések hatására meglazul, leesik, a vasmag kirepül, tehát balesetveszélyes. Az ára is viszonylag magas: 42—48,— Ft, és nem sok dobást „bír ki”.

Az egyik testnevelési tanórán gyakorlás közben a gyakorló-kézigránát majdnem komoly balesetet okozott. A megrepedt, lerepülő kézigránátfej a tanuló feje fölött repült el. Ez az eset készítetett a törhetetlen és ezért balesetmentes kézigránát előállításának gondolatára.

Először alumíniumból öntöttünk gránátot az ipari tanuló segítségével. Nehéznek bizonyult, ezért kifűrtük és parafa dugóval zártuk be a végét. Ezeket ma is használjuk. Sorozatgyártása azonban nem volt kifizetődő. A műanyagok (ugyanis ezzel próbálkoztunk ezután) viszont könnyűnek és törékenynek bizonyultak. Ekkor vetődött fel a kézigránát gumiból való gyártásának gondolata. Gumisütő szerszámot csináltattam, és megindult a kísérletezés, hogy megfelelő alakú és súlyú gránátot tudjunk előállítani. A nyersgumi gránát hajlékonynak és könnyűnek bizonyult. A gumi anyagának tömörítésével és súlyosító anyagok alkalmazásával elérjük, hogy az eddig használt kézigránát méretazonosságának megfelelő azonos súlyú és alakú gumi kézigránátokat tudunk készíteni, amelyek tökéletesítése tovább folyt. A gránát nyelvének anyagát kemény és törhetetlen, a fejrészt inkább súlyos és kopásálló gumiból készítettük. Így jött létre az eredetinek megfelelő úgynevezett „fejsúlyos” gránát, amely minden követelménynek megfelelt. Hőmérsékleti ingadozásra nem reagál. Mínusz 20 °C és plusz 30 °C hőmérsékleten egyaránt alkalmas használatra. Honvédelmi napon, köves, betonos pályán tökéletes ellenállást tanúsított. Kb. ezerszer dobtuk teljes erővel betonhoz,

(Folytatjuk)

és meg sem látszott a gránáton! Annak ellenére, hogy gumiból van, leeséskor nem pattan fel. Törhetetlenségével, viszonylag hosszú élettartamával nagy anyagi előnyt jelent népgazdaságunknak. Ára is elfogadható, mert kb. 60.— Ft-ért (darabonként) előállítható. Rendkívül fontos hangsúlyoznunk, hogy alkalmazásával csökken a bal-esetveszély.

A kísérlet azt bizonyítja, hogy az általános és a középiskolában — a fiúk és a leányok életkori sajátosságainak figyelembevételével — tömeges oktatás céljaira legjobban a 33 dkg-os gránát felel meg. (Több súlyméretben való gyártása nem gazdaságos!) A gumi gyakorló-kézigránát ezért kapta a „33-as kézigránát” elnevezést.

Varga Pál

Játék I. kötet

(Tanárképző Főiskolai Tankönyvek)

A kötet szerzői: *Detre Pál* főiskolai tanár
Dr. Szigeti Lajos
főisk. docens

(Tankönyvkiadó, Bp., 1975. 302. o.)

Úgy szokás, hogy önálló főiskolai stúdium törzsanyaga önálló jegyzetet, tankönyvet kapjon. A szokástól — a testnevelési játékok és a sportjátékok esetében — eltérni inkább éretnyek számít, mint hibának.

Nyilvánvaló ugyanis, hogy a testnevelési játékok egyes fajtái és a sportjátékok között lényegi hasonlóság mutatkozik, és ennek előnyeit, lehetőségeit a testnevelőtanárképzésben az eddigénél jobban hasznosítani kell.

A Játék I. kötetben ez a törekvés nemcsak formai, de tartalmi tekintetben is megmutatkozik, az igazi, újszerű tantárgy-integrációnak azonban a jelenlegi főiskolai program gátat szab.

Ezért, bár utalások találhatók, a tankönyv két eléggé elkülöníthető részre tagolódik:

A könyv első öt fejezete a játék sokrétű, alapos vizsgálatát adja. A különböző játékelméletek kritikai értékelése, a játék fogalma, felosztása, szinterei, oktatásának módszertani, nevelési kérdései mellett az asztalitenisz, a tollaslabda, valamint a versenyszervezés kérdéseivel is megismerkedhet az olvasó, aki végül még 118 iskolai játék, versengés leírását is megtalálja az ötödik fejezetben.

A könyv hatodik fejezete: a sportjátékok általános módszertana. Hazánkban a szerző, dr. Szigeti Lajos tett először kísérletet arra, hogy négy sportjáték közös oktatási-nevelési kérdéseit összegezze, rendszerbe foglalja. Szükséges volt ez, mert az „... egyes sportjátékok oktatása eredményesebben oldható meg, ugyanakkor kevésbé kerül sor — tanárképzésünk jelenlegi szakasza ezt különösen megkívánja — az átfedésekre, felesleges ismétlésekre” — írja.

A kísérlet eredményes és hasznos, a fejezet jelentősége túlnő a tanárképzés keretein, gyakorló pedagógusok és edzők számára is hasznos ismeretanyag.

Vass Miklós

Jancsó Gyula—Osvát Judit—Sárdy Ottó:

Szabadtéri sportpályák, játszóterek, játszókertek

(Tervezés, építés, fenntartás)

(Mezőgazdasági Kiadó, Budapest, 1974. 243. o.)

Csak a legnagyobb elismerés hangján írhatunk erről a — formai kivitelét tekintve is — nagyszerű kiadványról, amely három nagyobb témakört ölel fel és fejt ki a tudomány színvonalán.

1. Játszóterek, játszókertek. Ebben a témakörben a játéknak a gyermek fejlődésében betöltött szerepén kívül különösen a játszóterek kialakulásának és típusainak fejlődéstörténete, továbbá a játszóterek tervezésének komplex elvei adnak jelentős segítséget a pedagógusok számára.

2. Szabadtéri sportpályák. E témakör kifejtésének fő érdeme — de ez a megállapítás az egész könyvre is vonatkozik — az, hogy a szakszerűség követelményeinek eleget téve, a szerzők érdekesen, olvasmányosan írják le az ismereteket. Külön fejezetekben foglalkoznak az iskolákban is felépíthető kispályák, tornaterek stb. létesítésének problémáival, és hasznos gyakorlati tanácsokat adnak a megvalósításhoz.

3. Általános műszaki ismeretek. E témakör a szemléltető ábrákkal, a különböző számításmódokkal és azok alkalmazási lehetőségeivel foglalkozik.

Ha csak azt írnánk erről a remek kiadványról, hogy „hézagpótló” úgy nem adnánk meg neki az öt megillető rangot. Igaz ugyan, hogy a hézagpótlás szerepét is betölti, de pedagógiai szemléleténél fogva olyan újszerű ismereteket is ad, amelyeket egyetlen testnevelő tanár sem nélkülözhet. Javasoljuk, hogy iskoláink vegyék meg ezt a kiadványt, amely lényegesen többet ér, mint amennyit a 47,— Ft-os ára kifejez.

N. Gy.

KÖRPERERZIEHUNG

Heft 1/1976.

<i>Dr. Ferenc Takács</i> : Unsere Parteidokumente und der neue Lehrplan für Körpererziehung.....	2
<i>Dr. Tamás Nagy</i> : Vom Ziel- und Aufgabensystem des Lehrplans	7
<i>Zoltán Szentgyörgyi</i> : Meine Erfahrungen, Methoden (IV)	13
<i>Sándor Varga</i> : Zur Notwendigkeit der Entwicklung der Heilgymnastik.....	20
<i>Tiborné Kálmánchey</i> : Die Grundbedingungen der Erziehung zum gesunden Leben.....	24
<i>Dr. Lajos Kardos</i> : Zur Rolle des Willens in der Entwicklung des Bewegungsanspruchs zur Gewohnheit	29

RUNDSCHAU

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ

№ 1 1976 г.

<i>Д-р Ференц Такач</i> : Наши партийные документы и новая учебная программа	2
<i>Д-р Тамаш Надь</i> : О системе целей и задач нашего учебного предмета	7
<i>Зольтан Сентдёрдьи</i> : Мои опыты, методы (IV)	13
<i>Шандор Варга</i> : Необходимость воспитания к лечебной физкультуре	20
<i>Тиборнэ Кальманчей</i> : Основные условия воспитания к здоровой жизни	24
<i>Д-р Алайош Кардош</i> : Роль воли в развитии запроса движения к привычке	29

ОБЗОР

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,— Ft
fél évre 7,— Ft***

Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96162

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

A testnevelés tanítása



AZ OKTATÁSI
MINISZTERIUM
MÓDSZERTANI
FOLYÓIRATA
XII. ÉVFOLYAM

1976

2



Kozák Lajos felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné

Dr. Kálmánchey Zoltán

Nyíri János

Ruszkai Katalin

Dr. Székely Gabriella

Takács Ferenc

Varga Sándor

Várady Géza

E számunk munkatársai: Kazinczyné Temesi Tünde testnevelési és sportfőelőadó, Borsod megye; dr. Kardos Alajos tanszékvezető főiskolai tanár, Szeged, Tanárképző Főiskola; Kárpáti Károly nyugalmazott testnevelő tanár, Budapest; Mészáros János egy. tanársegéd, TF; dr. Nagy Tamás főiskolai adjunktus, OPI; dr. Nagy György egy. docens, TF; Szentgyörgyi Zoltán egyetemi testnevelő tanár, Budapest, Műszaki Egyetem; Túri Imre tanár, Túrkeve.

Megjelenik évente négyszer

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228—203, 228—238, 228—609, 108 as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalay u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József Nádor tér 1., telefon 180—850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postafizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215—96 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj egész évre: 14,— Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban. Peldányonkenti eladási ár: 3,50 Ft 76 4567 Egyetemi Nyomda, Budapest Felelős vezető: Janka Gyula igazgató A szöveg fényszedései készült

TARTALOM

Vélemények a tantervekről (Középiskola)	33
<i>Mészáros János—dr. Nagy Tamás: Testméretek és teljesítmények összehasonlítása</i>	35
<i>dr. Nagy Tamás: Az új tantervekről (II.)</i>	43
<i>Szentgyörgyi Zoltán: Tapasztalataim, mód-szereim (V.)</i>	48
<i>dr. Kardos Alajos: Az akarat szerepe a mozgás-igény szokássá válásában</i>	55
<i>Kárpáti Károly: Birkózás és testnevelés</i>	57

SZEMLE

Vélemények a tantervekről

(Középiskola)

A következőkben a középiskolai testnevelési tantervvel kapcsolatos országos vita eredményeit kívánjuk összefoglalni. A beérkezett vélemények száma és terjedelme olyan nagy, hogy lehetetlenség volna leköszölni azokat, ezért csupán meghatározott szempontok szerinti összefoglalásra vállalkozhatunk, a források feltüntetése nélkül. Reméljük azonban, hogy az ismertetésnek ez a módszere is megfelelő lesz egy átfogó kép kialakításához.

Az általános iskolai tantervvel kapcsolatos vélemények összefoglaló ismertetésére lapunk következő számában kerül sor.

Testnevelés tanszék

1. A nevelési cél és a tanterv viszonya

A tantervben megfogalmazott célokkal a bírálatok döntő többsége egyetért, azokat a párthatározatban megfogalmazott útmutatásokkal egybevágónak tartja. Ennek megfelelően egyetértés alakult ki a feladatokkal kapcsolatosan is. Az eltérő vélemények a testnevelés tantárgyjellegének másfajta értelmezéséből fakadnak. Ennek lényegét az alkotja, hogy az egészségfejlesztést kívánják e bírálatok elsődleges célként megfogalmazni, és ennek megfelelően akarják átstrukturálni a feladatokat is. Ez a felfogás ilyen értelmezésben azért nem állja meg a helyét, mert a tantárgyjelleg bizonyos műveltség tartalom átszarmaztatását kívánja meg. Ezt a terminológiánk mozgás- (játék- és sport-) műveltségnek nevezi, s a különböző testgyakorlati ágak tartalmazzák azokat az elemeket, amelyek ennek lényegét alkotják. Ezt lehet és szükséges is átszarmaztatnunk tantárgy formájában, egészséget azonban nem lehet tanítani.

A gondosan megválasztott tartalom elsajátításának, a megfelelő szintű terhelésnek, továbbá a differenciált módszereknek kell eredményezniük az egészség- és képességfejlődést, de azt is hangsúlyozzuk, hogy heti három tanóra egymagában ezt a feladatot nem képes megoldani, ezért kap határozott megfogalma-

zást az egészséges életmód, a rendszeres testmozgás szokássá kialakításának igénye.

Minden bírálatot figyelembe véve úgy véljük, hogy a célokat és feladatokat a tanterv a társadalmi fejlődés követelményeinek és a hivatalos instrukcióknak megfelelően fogalmazta meg, és a stilisztikai finomításokon kívül más változtatást végrehajtani nem kell. Azt viszont természetesnek tartjuk, hogy cél-taxonómiai kutatásainkat a jövőben még nagyobb intenzitással folytassuk, a permanens tantervi munkálatok kívánalmainak megfelelően.

2. A szaktudományok és a tanterv viszonya

Örvendetesnek kell tartanunk, hogy a hivatalos szakmai vélemények a határtudományok kedvező befolyásának tényét állapítják meg. E megállapítás azonban — s ezt önkritikusan be kell vallanunk — csak részben lehet igaz, mert jelenleg is jórészt az empiriára vagyunk utalva tanterveink készítésében. Egy másik vélemény viszont azt kifogásolja, hogy a tantervben nem tükröződik a tudományosan megalapozott testnevelés. Ez már azért sem állja meg a helyét, mert tudományosan megalapozott testnevelés tantárgyról — jelenleg — még nem beszélhetünk. Az tény, hogy a teljesítménysportban végzett — főleg fiziológiai jellegű — kutatási eredmények egy része, továbbá a sportági képzésben alkalmazott módszerek bizonyos hányada felhasználható a testnevelés tantárgy esetében is, azonban éppen a speciálisan pedagógiai indítású kutatási eredmények hiányoznak. Például nem tudjuk egzakt módon meghatározni az adott nemre és életkorra jellemző mozgásműveltség kritériumait s a cselekvéses problémamegoldó képesség fejlesztésével, a személyiség pozitív irányú formálásával kapcsolatosan is csak olyan általánosan igaz megfogalmazásokat tudunk adni, amelyből éppen a konkrét tantárgyi specifikumok hiányoznak. Többek között ezért is kellett nemet mondanunk — még a tantervi vázlatok bírálata alkalmával — az olyan igényekre, amelyek az eddigi tantárgyi gyakorlattól eltérő és azzal merőben ellentétes tantervek megalkotására

ösztönöztek bennünket. A párthatározat ugyanis félreérthetetlen irányítást ad ebben a kérdésben, amikor hangsúlyozza, hogy lényeges változtatást csak megfelelő kutatási eredmények alapján lehet elvégezni a tantervekben. Mivel a kötelező iskolai testnevelés bevezetése óta hazánkban reprezentatív mintavételű tantervi kutatás még nem volt, ezért tartjuk jelentősnek az olyan véleményeket, amelyek a cél, követelmény és tartalom összhangját megteremtő longitudinális kutatás szükségességét hangsúlyozzák.

Más vélemények a szaktudomány és a tanterv kapcsolatát a szaknyelv adekvát használatán keresztül mérik le. E megállapítások sokszor ellentétes volta következtében a tantervet — ilyen szempontból is — felülvizsgáljuk. Mindenesetre a szakfogalmak — e bírálatokból is kitűnő — eltérő értelmezése arra vall, hogy tudományos megalapozottságuk sok esetben hiányos.

3. A tananyag struktúrája és felépítése

A bírálatok kiemelkedően a legnagyobb terjedelemben ezzel a kérdéssel foglalkoznak, ami érthető is a gyakorlati munkával való szoros összefüggés miatt.

Általában a következőkben összegezhetők a vélemények:

- a) Igen jónak tartják a törzsanyag kiegészítő anyag szerinti felosztását, mert ez lehetővé teszi a tanterv rugalmas alkalmazkodását a rendkívül változatos objektív lehetőségekhez.
- b) Egyetértenek a képességfejlesztő gyakorlatok külön fejezetben való kiemelésével. Ez lehetőséget biztosít ugyanis az intenzívebb terhelésre és fejlesztésre, mert élettani hatás szerint is differenciál.
- c) A tananyag változatossága alkalmas a tanulók fokozottabb motiválására, s a szabad idő sportok felé is utat nyit, ami biztosítja az egészséges életmód iránti igény szokássá válását.
- d) Az egyes testgyakorlati ágakra megállapított óraszámelosztást általában jónak tartják.

Az eltérő vélemények zöme az egymástól különböző objektív feltételek miatt fogalmazódott meg. Így például van olyan gimnázium, ahol az iskolába kerülő tanulók legalább 50%-a nem részesül megfelelő általános iskolai testnevelésben (nem szakos, illetve képesítés nélküli tanítja a testnevelést) ezért az I. és II. osztály anyagát túlfeszítettnek, ehhez viszonyítottan pedig a III. és IV. osztály anyagát alacsony szintűnek tartják. Az ilyen és ehhez hasonló véleményeket azért kell vitatnunk, mert nem veszik figyelembe a megváltozott általános iskolai tanterv várható hatását, amely még hasonló körülmények között is (nem szakos tanár, illetve képesítés nélküli) a jelenleginél jobb előképzettséget fog biztosítani a tanulóknak, így ezek a problémák fokozatosan ugyan, de megszűnnek.

4. A műveltség felfogása a tantervben

A műveltségtartalom kritériumainak — már az előzőekben említett — tisztázatlansága miatt a véleményeket nehéz értékelni. A bírálók nem az ismeret, világnézet, magatartás egységének tükröződését, hanem a konkrét mozgásanyagot értékelve állapították meg, hogy „változatos képességfejlesztéssel”, „az életkornak megfelelő szelektáltságával”, „a társadalmi igényeknek való megfeleléssel” a tanterv megadja a mozgásműveltséget.

5. Feladatok és követelmények összefüggése

Az igényeket legjellemzőbben a „bátor követelést” megfogalmazással lehet megjelölni. Néhány vélemény még odáig is elmegegy, hogy a kiegészítő anyagra is követelmények előírását tartja szükségesnek továbbá igényli az átlagos tanulóhoz mért konkrét (cm, sec.) követelményszinteket. Ez a szélsőséges — bár kétségtelenül építő szándékú — felfogás arra vall, hogy a tantervi célok és feladatok megvalósításának zálogát a tanulói aktivitást igénylő követelményekben látják a bírálók. Ezt az igényt — úgy véljük — a lehetőségek szerint sikerült is megvalósítanunk az irányító dokumentumok előírásainak megfelelően. A standardizált tantárgytest az első hazai kísérlet

arra, hogy valóban a személyiségfejlesztési igény szempontjából fogalmazzuk meg a követelményeket, továbbá komplex módon és differenciáltan mérjük a fejlődést, illetve szabjuk meg a követelményeket. Ez a tény viszont eleve hatástalanítja azokat a véleményeket, amelyek értelmében minden azonos nemű és életkorú tanulóra nézve azonos szintű átlagkövetelményeket kell megállapítani. Ez határozott visszalépés lenne eddigi felfogásunkhoz képest, és a nevelési cél — a személyiségfejlesztés — ügyét sem szolgálja. Egyetértünk viszont azokkal a véleményekkel, hogy a differenciált követelményrendszer kialakítása érdekében kutatásokat kell kezdeményezni, illetve a már meglévőt tovább kell folytatni.

A középiskolai tantervvel kapcsolatosan ennyiben tudtuk összefoglalni a beérkezett véleményeket, illetve az ezekre adott magyarázatainkat. Ezúton is köszönetet kívánunk mondani mindazoknak, akik áldozatos munkájukkal, önzetlen odaadásukkal szolgálták közös ügyünket, a gazdagabb, tartalmasabb tantervek kidolgozását.

Testméretek és teljesítmények összehasonlítása egy felmérés keretében

MÉSZÁROS JÁNOS — DR. NAGY TAMÁS

A felmérés célja

Az 1974/75-ös tanévben a Budapesti Honvéd SE sportiskolájával együttműködő testnevelés szakosított tantervű osztályok közül az alábbi iskolákban felméréseket végeztünk:

XVIII. ker. Kassa u.	4—5. osztály
XIX. ker. Pannónia u.	4—5. osztály
XIII. ker. Raktár u.	4. osztály

A felmérés célja az volt, hogy a kiválasztást segítő mérési-értékelési lehetőségeket vizsgáljuk, hogy megtaláljuk azokat a mérési formákat, amelyeknek eredményei a sportági (pontosabban „sportágcsoporthoz”) kiválasztást eredményesebbé tehetik.

Ennek érdekében az alábbi területeken végeztünk felméréseket és vizsgálatokat:

1. Antropometriai mutatók
2. Motoros próbateljesítmények
3. Orvosélettani vizsgálat (terheléspróba)
4. Pszichológiai tulajdonságok
5. Szociológiai adatok

Az adatok felvétele és a vizsgálatok lebonyolítása megtörtént. A feldolgozás után — a kapott eredmények alapján — longitudinális vizsgálatot indítunk be, úgy hogy a felsorolt tudományterületeket megtartjuk, s vizsgálódásunkat nagyobb mintára terjesztjük ki.

Ez a közlemény tehát egy évekig tartó, hosszabb vizsgálat első lépcsője és a felmérésben részt vevő tanulók pillanatnyi állapotának (1975 tavasza) bemutatása. Ezen belül is csupán a testmérési adatokat, a motoros teljesítményértékeket, s azok összehasonlítását tartalmazza.

A morfológiai adatok és a motoros teljesítmények összehasonlításával arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen mértékben határozzák meg az utóbbiak nagyságát a testméretek? Jelentős előnyt jelent-e pl. a testmagasság egy-egy motorospróba végrehajtásában?

Antropometriai adatok

A mért testméretek a következőképpen csoportosítottak:

Hosszúsági méretek:

testmagasság
vállmagasság
ujjmagasság
csípőmagasság
ülőmagasság

Szélességi méretek:

vállszélesség
deltaszélesség
cristaszélesség
tomporszélesség
mellkasmélység
mellkasszélesség

Csontfejlettségi méretek:

humerus condilus szélesség
csuklószélesség
femur condilus szélesség
bokaszélesség

Kerületi méretek:

mellkaskerület (ki-, belégzésnél)
haskerület
tomporkerület
felkarkerület
alkarkerület
combkerület
alszárkerület

Bőrredő vastagság:

bicepszen
tricepszen
scapula alatt
csípőnél

A hosszúsági méreteket Martin-féle acél antropométerrel határoztuk meg mm-es pontossággal. A szélességi méreteket az antropométer felső $\frac{1}{4}$ -részéből képzett rúdkörzövel mértük, szintén mm-es beosztású tolmérővel mértük. A körfogatok mérésénél acél mérőszalagot használtunk. A bőr alatti zsír és kötőszövet meghatározásánál Lange-féle (USA) bőrredő mérőt használtunk.

A csontméretek mind jól tapintható anatómiai méretek. Az egyes testméretek a Nemzetközi Biológiai Program (1969) utasításai alapján vettük fel. A vizsgált személyek mezítláb, összetett sarokkal, egyenes, de nem feszes tartásban álltak. A fejtartás frankfurti (német vízszintes: a külső hallójárat és a szem által alkotott sík vízszintes).

Testmagasság mérőpont: a fejtető legmagasabb pontja median sagittalis síkban.

Vállmagasság mérőpont: az acromion legjobban kiugró pontja.

Ujjmagasság mérőpont: a tub. phal. dist. digiti medii.

Csípőmagasság mérőpont: a spina iliaca ant. superior.

Ülőmagasság mérőpont: a vertex és az ülőlap távolsága.

Vállszélesség mérőpont: acromion-acromion távolság.

Deltaszélesség mérőpont: a mindkét oldali m. deltoideus legkiemelkedőbb pontja közötti távolság.

Cristaszélesség mérőpont: illio-cristalek távolsága.

Tomporszélesség mérőpont: a troch. major fem. alatt, ahol a legszélesebb.

Mellkasmélység mérőpont: a mellkas ant.-post. távolsága a mesosternum vonalában.

Mellkasszélesség mérőpont: a bordák szélső legkiemelkedőbb pontja a mesosternum vonalában.

Humerus condylus szélesség.

Csuklószélesség mérőpont: a proc. styl. ulnae és a proc. styl. radii távolsága.

Femur condilus szélesség.

Bokaszélesség mérőpont: a proc. med. talii és a lat. calcanei közötti távolság.

Mellkaskerület: ki- és belégzés állapotában

a szalagot a scapula alatt és a mellbimbó felett vezetve.

Haskerület: umbilicus vonalában.

Tomporkerület: a troch. major fem. felett a legkiemelkedőbb ponton.

Felkarkerület: nyújtott állapotban a m. bicepsz legkiemelkedőbb része.

Alkarkerület: az alkar legnagyobb kerülete.

Combkerület: a comb legizmosabb részén a m. gluteus hajlata alatt.

Alszárkerület: az alszár legnagyobb kerülete.

Motorospróbák

A szakirodalom csak azokat a vizsgálati eszközöket nevezi tesztnek, amelyekben 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 mozgástulajdonság szintjét (cm, sec, db stb.).

A fizikai teljesítményt és mozgástulajdonságokat mérő próbák gazdag anyagából az alábbiakat választottuk ki:

- 60 m-es futás
- 400 m-es futás
- tömöttlabdadobás helyből
- ugrás fordulattal szekrényről
- labdapasszolás falnál

A kísérleti útmutató a felsorolt próbák lebonyolításáról és az adatfelvételtől a következőket tartalmazta (a felméréseket az iskolában tanító testnevelő tanárok végezték el, akiknek ezúton is köszönetünket fejezzük ki).

1. 60 m-es futás

A próbát az *atlétikai rövidtávú futás* szabályainak megfelelően kell lebonyolítani (természetesen az iskolai gyakorlatban is alkalmazott szabályoknak megfelelően), minden esetben *versenyszerűen*.

Rajt: állórajt.

A tanulók *tornacipőben* fussanak, s a futás eredményét másodpercben, *egy tizedes* pontossággal kell mérni (pl. 9,2). A felmérés során minden tanuló *egyszer* fut, egy alkalommal próbázzik.

2. Ugrás fordulattal

Ez a próba *tornajellegű* ugrásfeladatokat jelent. A tanulóknak nekifutásból, páros láb-ról történő elrugaskodással, kéztámasszal kell felugorni a szélébe állított ugrószekrényre (felguggolás). Felállás után úgy kell leugraniuk, hogy a talajra érkezés előtt minél nagyobb, minél több *fordulatot* hajtsanak végre a test hossz tengelye körül.

A fordulat nagyságát mérjük 90°-os (negyedfordulat) pontossággal (pl. 270°, 360° stb.).

A tanulók által *tetszőlegesen megválasztott forgási irányba* végzett ugrásokat csak akkor értékeljük, ha a tanuló egyensúlyát megtartva *állásban* (hajlított állásban) *marad*.

Leülés, talajon történő kéztámassz és jelentős egyensúlyvesztés esetében ismételt végrehajtást kell megengedni. Kisebb kilépést, utánlépést nem tekintünk hibának.

A nekifutás távolsága kb. 6–8 méter, a *szekrény magassága* a testmagasságtól függetlenül: 3 rész.

A *fordulatok nagyságát* a leérkezés arcirányával, illetve a lábak (talpak) talajérésének egyenesére húzott képzeletbeli merőleges segítségével kell megállapítani. A negyedfordulaton belül 45°-tól kezdődően felfelé, az alatt lefelé *kerekítünk*.

A próbát szabadtéren homokgödörbe, teremben szőnyegre ugorva végezhetik a tanulók, de ugródombra nem szabad érkezniök.

A felmérés során minden tanuló *két ugrást hajt végre*, melyek közül a *magasabb teljesítményt* értékeljük. Az is megengedett, hogy a próbázó egyik ugrását jobbra, másikat balra fordulva hajtja végre.

3. Dobás hátra

A *dobáspróba* ~~kormak és nemnek~~ megfelelő *tömöttlabdával* történik. A tanulók háttal állnak fel a dobásirányhoz viszonyítva, kezükben a tömöttlabdával. *Előrehajlással* szerzett lendület után a *fej fölött hátrafelé* kell eldobni a labdát. A dobás nagyságát 20 cm-es pontossággal mérjük.

A dobóversenyek *szabályainak* megfelelően a dobóvonalra, vagy azon belül lépni ter-

mészeten nem szabad, mert ebben az esetben a dobás eredménye érvénytelen. Minden próbázó három dobást hajt végre, és az elért eredmények közül a legmagasabb érték jelenti a próbában elért teljesítményt.

A labdák nagysága, illetve súlya: kis tömöttlabda (2 kg).

4. 400 m-es futás

Az atlétikai középtávú futóversenyszámok iskolában alkalmazott szabályainak megfelelően, állórajttal kell a próbát lebonyolítani, minden esetben versenyszerűen.

A tanulók tornacipőben, lehetőleg 400 m-es pályán fussanak. Az időeredményeket percben, illetve másodpercben mérjük (pl.: 2:04).

A futás távja: 400 m.

5. Labdapasszolás

A tanulók a próbát sima fallal szemben állva hajtják végre: a fallal párhuzamosan meghúzott dobóvonal mögé állva, tetszés szerinti dobásformával a falra kell dobni a labdát, s azt visszapattantás után el kell kapni. Meghatározott idő alatt az elkapások számát értékeljük.

A próbát mindenki egyszer hajtja végre. A felmérés során csak az ismételt, aki labdakezelési hiba miatt időt veszít, pl. elejti a labdát.

A dobótávolságok, időértékek és a labdák nagysága: 2 m, gumilabda, 1/2 perc.

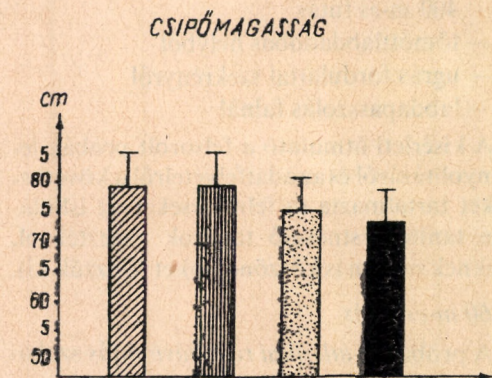
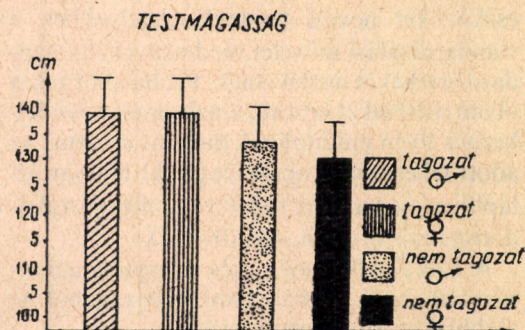
Eredmények, következtetések

1. Testmérések

A mért testmérések közül egy-egy jellemző mintát oszlopdiagrammon ábrázoltunk. Fel-tüntettük a csoport átlagát és az átlag szórását. A szemléletesség és a jobb összehasonlítás kedvéért, saját eredményeink mellett ábrázoltuk Mónus és munkatársai által 1973-ban három I. kerületi általános iskolában mért testmérések átlagát és szórását is. (Mónus A.; Timár M.; Vincze F.; Frenkl R.: Általános iskolai tanulók antrometriai és funkcionális longitudinális vizsgálatának tapasztalatai.

Kézirat.) Az I. kerületi iskolákban mért osztályok (Tárnok u. Lisznyai u.; Kosciuszko u.) nem testnevelés-tagozatosak. A tanulók fizikai aktivitása széles határok között változó. Az oszlopok fölött lévő vízszintes vonalak a szórás mértékét mutatják. Adataink 90 4. és 5. osztályos fiú és 43 lány, tehát összesen 133 9—11 éves tanuló értékeit mutatjuk (1. sz. ábra).

1.1 A hosszúsági méretek közül csak a — többi hosszúságot döntően meghatározó — testmagasság és csipőmagasság értékeit szemléltetjük (1. sz. ábra testmagasság, 2. sz. ábra csipőmagasság).

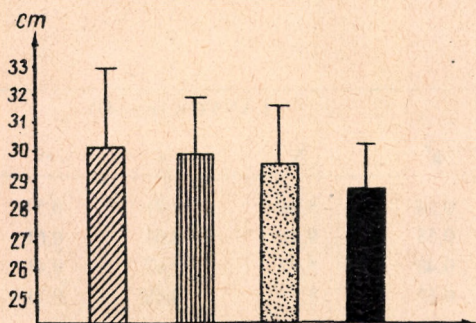


Érdeemes megfigyelni az általunk mért csoportokban a fiúk és lányok értékeit. Az itt tapasztalható testmagasságbeli azonosság magyarázatára a későbbiekben még visszatérünk. A nem tagozatos iskolákkal való összehasonlításban kisebb szórás mellett is nagyobb átlagértékeket láthatunk. A tagozatos

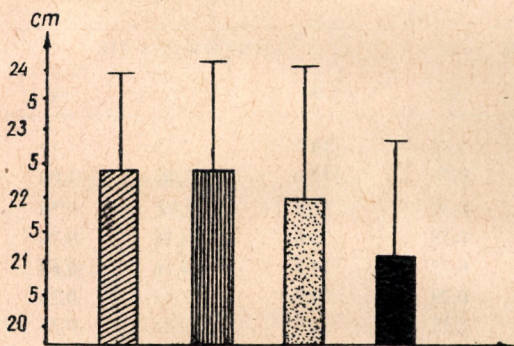
lányok hosszmeretei szembetűnően nagyobbak még a nem tagozatos fiúkénál is.

1.2 A szélességi méreteknél (3. ábra vállszélesség, 4. ábra csipőszélesség) hasonló a helyzet mint a hosszúsági méreteknél. Szembetűnő viszont, hogy a szórás értékek minden csoportban jelentősen nagyobbak mint az előző méreteknél. Ez a magas szórás azt jelenti, hogy a kérdéses testméreteknél az egyes csoportokon belül is jelentős eltérés volt tapasztalható.

VÁLLSZÉLESSÉG



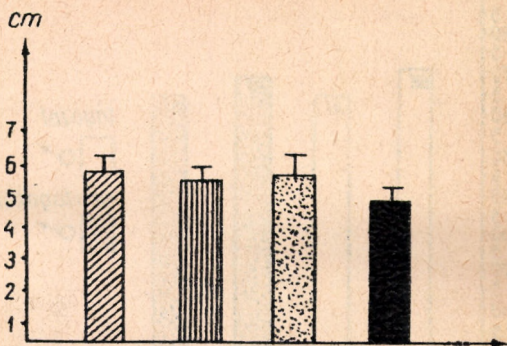
CSIPŐSZÉLESSÉG



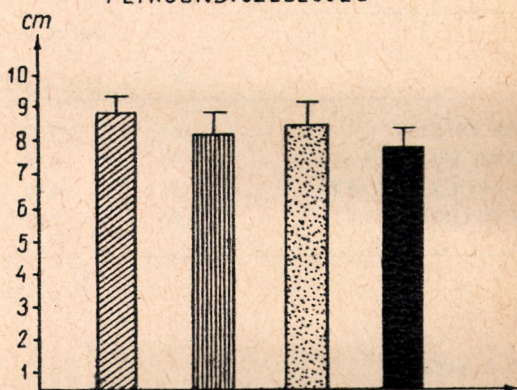
1.3. A végtagok fejlettségére utaló humerus (5. ábra) és femur (6. ábra) condilus szélessége kis különbséggel ugyan a tagozatos iskolákban volt nagyobb, de csak az azonos nemű összehasonlításban.

1.4 A törzs fejlettségét mutató és kilégzési mellkaskörfogatoknál (7. ábra) sajnos nem rendelkezünk összehasonlító adatokkal. A

HUM.COND.SZÉLESSÉG



FEM.COND.SZÉLESSÉG

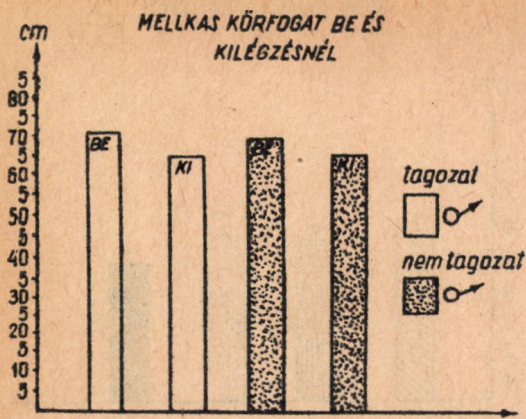


Apródi Jenő rajza

fiúk és lányok értékeit összehasonlítva azt tapasztalhatjuk, hogy a két nem légzési kitérés különbsége alig több mint egy centiméter. A többi hat körfogat összehasonlításánál is ugyanazokat a megállapításokat tehetjük mint a mellkaskörületeknél, ezért részletes ábrázolásuk és megbeszélésük itt elhagyható.

1.5. Meg kell említeni viszont a bőr alatti zsír és kötőszövet mennyiségét. Ezek az értékek elsősorban a tápláltságra és az életmódra engednek következtetni. Az oszlopdigrammok helyett is számszerű értékeket közlünk, mert jelen esetben ezeket szemléletesebbnek tartjuk. (\bar{X} = átlag; s = szórás; $s_{\bar{x}}$ = az átlag szórása, hibája) 1. sz. táblázat.

A redő értékekkel kapcsolatban igen érdekes az a tény, hogy a lányoknál mért redők



azonosnak tekinthetők a fiúkéval. Ez azért is érdekes, mert a lányoknál mért redők azonos életkor mellett az eddigi tapasztalatok alapján nagyobbak a fiúkénál.

1.6. Végül — mintegy összefoglalásképpen — vizsgálatunk testmérési adatait táblázat formájában is bemutatjuk. A táblázatban szerepel az átlag (\bar{X}), a szórás (s), és az átlag hibája ($s_{\bar{X}}$) 2. sz. táblázat.

2. Motorospróbák

A mért adatokat a 3. sz. táblázat mutatja be. Ugyanitt mutatjuk be az átlagok mellett a mérésértékeket is.

1. sz. táblázat

	FIÚK (n = 90)			LÁNYOK (n = 43)		
	\bar{X}	s	$s_{\bar{X}}$	\bar{X}	s	$s_{\bar{X}}$
BICEPSZEN	4,67	3,22	0,34	5,56	3,71	0,57
TRICEPSZEN	8,94	4,99	0,53	9,41	4,01	0,61
LAPOCKA ALATT	5,71	4,90	0,40	5,92	2,67	0,41
CSÍPÖNÉL	8,06	3,82	0,62	8,37	4,68	0,71

2. sz. táblázat

	FIÚK (n = 90)			LÁNYOK (n = 43)		
	\bar{X}	s	$s_{\bar{X}}$	\bar{X}	s	$s_{\bar{X}}$
Testmagasság	139,4	6,83	0,72	139,3	7,37	1,12
Vállmagasság	113,5	6,66	0,71	112,6	7,06	1,08
Ujjmagasság	51,8	4,59	0,49	51,7	3,89	0,59
Csipőmagasság	78,5	5,44	0,58	78,6	4,98	0,76
Ülőmagasság	73,7	2,97	0,32	73,8	4,16	0,64
Vállszélesség	30,2	2,69	0,29	29,9	1,83	0,28
Deltaszélesség	34,1	2,56	0,27	34,0	2,35	0,36
Cristaszélesség	22,4	1,49	0,16	22,4	1,83	0,28
Tomporszélesség	24,5	1,72	0,18	24,3	2,01	0,31
Mellkaszélesség	22,4	2,08	0,22	22,3	1,74	0,27
Mellkasmélység	14,9	1,34	0,14	14,4	1,38	0,21
Humcond. szél.	5,77	0,36	0,04	5,5	0,34	0,05
Csuklószélesség	4,70	0,29	0,03	4,60	0,32	0,05
Fem. cond. szél.	8,66	0,50	0,05	8,31	0,56	0,09
Bokaszélesség	6,39	0,37	0,04	6,05	0,33	0,05
Mellkaskörf. be.	71,6	8,14	0,86	69,5	10,71	1,63
Mellkaskörf. ki.	66,6	4,9	0,52	65,4	4,40	0,68
Tomporkörfogat	71,4	5,55	0,59	70,7	5,79	0,88

	FIÚK (n = 90)			LÁNYOK (n = 43)		
	\bar{X}	s	$s_{\bar{X}}$	\bar{X}	s	$s_{\bar{X}}$
Felkarkörfogát	20,1	2,33	0,25	19,9	1,97	0,30
Alkarkörfogát	19,4	1,35	0,14	19,3	1,28	0,20
Kézkörfogát	14,8	0,92	0,10	14,5	1,00	0,15
Combörfogát	42,1	4,38	0,46	43,6	3,98	0,61
Alszárkörf.	27,9	2,40	0,25	28,7	2,40	0,37
Bicepszredő	4,67	3,22	0,34	5,56	3,71	0,57
Tricepszredő	8,94	4,99	0,53	9,41	4,01	0,61
Scapula alatt	5,71	3,79	0,40	5,92	2,67	0,41
Csipőnél	8,06	3,82	0,62	8,37	4,68	0,71

3. sz. táblázat

	FIÚK (n = 89)		LÁNYOK (n = 43)	
	\bar{X}	$s_{\bar{X}}$	\bar{X}	$s_{\bar{X}}$
1. 60 m-es futás (sec)	10,45	0,08	10,82	0,14
2. ugrásfordulat (fok)	296	8,53	305	14,9
3. tömöttlabdadobás (cm)	508	11,3	449	13,7
4. 400 m-es futás (sec)	102,2	1,57	101,3	1,48
5. labdapasszolás (db)	24,4	0,55	24,6	0,56
6. 60 m-es futás sebessége (m/sec)	5,77	0,05	5,59	0,07
7. 400 m-es futás sebessége (m/sec)	3,99	0,06	3,99	0,06

\bar{X} = átlag

$s_{\bar{X}}$ = az átlag szórása

s = szórás

V = variációs együttható

Külön tüntettük fel a fiúk (n = 89) és a lányok (n = 43) mért, illetve számított adatait.

2.1. A rövid távon végrehajtott futásban (60 m-es futás) a legalacsonyabb a variációs együttható értéke. Ha feltételezzük, hogy a mintánk normál eloszlású, akkor a mért korosztályban a fiúk 9,7—11,3 sec közötti teljesítmény tekinthető „átlagosnak”, azaz e ha-

tárok közé esik a populáció kb. 70% is. A 9,7 sec-nál jobb teljesítmény kiemelkedőnek tekinthető. Ugyanilyen szempont szerint viszont nem éri el a *minimumot a 11,4 sec futás-teljesítmény*. A lányoknál ez a szint *11,8 sec*.

2.2. Komplex ügyességmérő próbánk, az *ugrás fordulattal* teljesítményátlagához kapcsolódó értékeink már valamilyen mértékben magasabb szóródást mutatnak. A 90°-os [¼ fordulatos] pontossággal mért teljesítmény átlaga 270° [¼ fordulat] és a szóródási ¼ fordulat. Tehát a feltételezhető *minimumszint ebben a próbában 180°-os teljesítmény*. Érde-

kes megfigyelni, hogy a fiúk és a lányok teljesítménye lényegében azonos.

2.3. A döntően dinamikus erőt mérő *tömöttlabdadobás* eredményei ismét viszonylag magasabb szóródást mutatnak. A tanulók $\frac{2}{3}$ -ad részének teljesítménye fiúk esetében 410—620 cm, lányoknál 360—540 cm közé esik. Ebben a próbában minimumteljesítményt nem határozzunk meg, mert a testméretekkel történő összehasonlításban — amint arra még az alábbiakban kitérünk — a hossz-méretes és a dobásteljesítmény között szignifikáns összefüggéseket találtunk.

2.4. A *kitarító futással* az aerot-állóképességet kívántuk felmérni. Az átlagos teljesítmény fiúknál 1'42", a hozzá tartozó szórásérték ± 15 , a lányok esetében 1'4", ± 10 . A standardizálással felállított minimumszint tehát *fiúk és lányok esetében is kb. 1'30"*.

2.5. A labdán ügyességet mérő *labdapasszolás* próbában darabszámban kaptuk meg az átlagokat, amelyben ismét azonos populációnak tekinthetők a fiúk és a lányok. Az „átlagos” standard felső határa kerekítéssel 20 dobás-elkapást jelent, míg a *minimumszint értéke 29 db*.

2.6. *Összességében* megállapíthatjuk, hogy a 60 m-es futás és a *tömöttlabdadobás* kivételével a 10—11 éves fiúk és lányok — a felvett mintánk esetében — azonos populációt képviselnek, teljesítményük ebben a két próbában sem tér el egymástól nagymértékben.

3. A testméretek és a próbateljesítmények összehasonlítása

A felmérés adatait matematikai-statisztikai elemzéssel hasonlítottuk össze egymással, a feldolgozást Cellatron 8205 típusú számítógépen végeztük el. (A gépen a számbábrázolás lebegőpontos.)

3.1. Kiszámoltuk valamennyi testméret és teljesítményérték közötti *korrelációt*. A korrelációs koefficiensek közül a legmagasabb értékeket a *hosszúsági* (magassági) testméretek és a *tömöttlabdadobás* eredménye között találtuk.

Az *r* értékek 0,3024 és 0,4817 közé esnek. (A 0,01 szinten szereplő táblázati érték elemszámunk esetében 0,2830.) Alacsonyabb ösz-

szefüggést mutat még ez a teljesítményérték a szélességi adatokkal is.

3.2. Az összefüggések közül érdemes még kiemelni a *bőrredő vastagságok* és a *futásteljesítmények* közötti szignifikáns kapcsolatot: Mindkét futó teljesítménye esetében a sebesség és a bőrredő között negatív korrelációt feltételezhetünk. 60 m esetében az *r* értékek $-0,3493$ és $-0,4886$, 400 m esetében pedig $-0,3639$ és $-0,4464$ közé esnek.

3.3. A *mellkaskörfogat* (pl. be-, kilégzés adatai) és a *futásteljesítmény* között — a várakozástól eltérően — nem találtunk szignifikáns kapcsolatot.

4. Összefoglalás

4.1. A testméretek eredményei alapján az egyszerű összehasonlítás és a bonyolultabb viszonyítás is azt bizonyítja, hogy a *lányok* ebben a korban *szomatikusan fejlettebbek*, mint hasonló korú fiútársaik, de a jellemző nőies alkat még nem alakult ki (pl. *summa redő értékek*).

4.2. A próbában mért teljesítmények — a dinamikus erőt mérő *tömöttlabdadobás* kivételével — mindkét nem számára lényegében *azonos szintű standardok* felállítását teszik lehetővé.

4.3. A testméretek és a fizikai teljesítmények *összefüggésének* vizsgálata alapján megállapítható, hogy a próbákban elért *összteljesítmény* mértéke nem az alkattal függ össze.

4.4. Az iskolai gyakorlat szempontjából elegendőnek tűnik a *testmagasság* és a testsúly mérése, illetve a kritikus próbákban ezek figyelembevétele. Ebben a korban (általános iskola 4—5. osztály) még a fiúk és a lányok között sem szükséges teljesítményszintek és testméretek szempontjából differenciálnunk.

A tantárgyi cél-, feladatrendszeréről (II.)

DR. NAGY TAMÁS

Előző cikkünkben ismertettük az évtized végén bevezetésre kerülő tantervek „előzményeit” (megelőző tantervek, rendeletek, utasítások és állásfoglalások), valamint napjainknak olyan külföldi törekvéseit, amelyek az iskolai testnevelés hatékonyabbá tételét kívánják segíteni, amelyek a társadalmi fejlődéssel összhangban jelentkező újabb feladatokat is beépítik a tantárgy cél- és feladatrendszerébe.

A téma kifejtésében odáig jutottunk el, hogy négy kiemelt szempont alapján leírtuk a valamennyi iskolatípusra és iskolafokra azonosan megfogalmazható célokat, illetve alapfeladatokat.

Szempontjaink voltak:

1. A *hazai tantervek* történeti irányvonala, fejlődési tendenciái.
2. A *külföldi tantervek* és tantervelméleti kutatások eredményei, megállapításai (Szovjetunió, NDK, NSZK, Lengyelország, Bulgária, Jugoszlávia stb.).
3. A *társadalmi igények és elvárások* számbavétele és azok megvalósításának előtérbe helyezése: fizikai felkészítés, szabadidő-sportok, honvédelem, versenysport stb.
4. A testnevelés céljainak, feladatainak *pedagógiai* megközelítése, kapcsolata a tanórán kívüli és az iskolán kívüli testneveléssel, sporttal, a nevelési feladatok kiemelése.

Összegzésként szó szerint idéztük a tantervi javaslatokban szereplő célmegfogalmazást és az abból fakadó kiemelt feladatokat.

Tantárgyi céljainkat tekintve rendkívül tömören, néhány sorban jelöltük meg mindazt,

amit tantárgyspecifikusnak és rendkívül fontosnak tekinthetünk. A szavakból álló vázlat talán kifejezőbb, mint a mondattá formált szöveg:

társadalmi szempont ↔ egyéni szempont

- | | |
|--------------|-------------------|
| — munka | — mozgásműveltség |
| — honvédelem | — egészség |
| — sport | |

Hangsúlyozni szeretnénk, hogy az egyéni és a társadalmi célok különválasztásával nem a kettő különvadását ismerjük el, sőt a kapcsolatuk éppen a mi társadalmunkban a legerősebb. Az elkülönítés csupán formai, az áttekinthetőséget szolgálja, és mint célfogalmak kezelhetőségét kívánja megkönnyíteni. (Az előző cikkünkben ismertettük az NDK-ban folyó tantervi munkálatok egyik „eredményét”: csak az általános iskola felső tagozatára 82 célkitűzés „gyűlt össze”!)

Azt is szükséges a célokkal kapcsolatosan kiemelnünk, hogy annak egyes elemei iskolafokonként különböző hangsúlyt kapnak. Bizonyos korcsoportokban — sőt, ezen belül még nemenként is eltérő összefüggésmódozatokban — meghatározott részei nagyobb szerephez jutnak, mások kisebb jelentőségűek. Például a társadalmi tevékenységek között felsorolt sporttevékenység — talán az úszás kivételével — szinte teljes mértékben háttérbe szorul az általános iskola 1—2. osztályában. De kiemelt hangsúlyt kell kapjon a személyiségformálás szempontjából ebben a korban nélkülözhetetlen és bepótolhatatlan (pedagógiai deficit) játékműveltség kialakítása.

A három *alapfeladatot* — egymással való összefüggésük hangsúlyozásával — a mozgásműveltség (játék- és sportműveltség) kialakításában, a fizikai felkészítés és az edzettség szintjének emelésében, valamint az érzelmi és akaratit tulajdonságok formálásában jelöltük meg.

Kérdés, hogy nem formai jellegű-e a célok ilyen „szűkítése”, a feladatok közül egyesek kiemelése, alapfeladatként történő megjelölése? Szükséges-e egyáltalán ennyit foglalkoz-

nunk a tantárgyi cél- és feladatrendszerrel? Jelöljük ki a tanítás anyagát, fogalmazzuk meg, illetve határozzuk meg a követelményeket, és adjunk mindehhez módszertani ajánlásokat! A tanárok úgyis a tananyagot és a követelményeket használják fel közvetlenül, és a tanterv „jósága” az ő munkájuktól függ.

Arra, hogy *nem öncélúságról van szó*, amikor a célok és feladatok kijelöléséről, azok rendezéséről, egymáshoz való viszonyuk tisztázásáról beszélünk, egy mondatban is válaszolhatunk. A tanítás anyagának kiválasztása és elrendezése, a képzés hatékonyságát segítő és mérő követelmények összeállítása *csak* a tanterv által megfogalmazott cél- és feladatrendszer alapján történhet, mert egyébként elvesznénk a sokrétűség feladataiban, az elvárások „kavalkádjában”.

Azonban a föltett kérdés jelentősége és fontossága nem engedi meg az ilyen általánosnak ható, egymondatos választ. Annak bizonyítására, hogy az iskolaszintenként differenciált feladatmegfogalmazások előtt elkerülhetetlen az általános, pontos és validitív cél- és feladatmeghatározás, a teljességre törekvés nélkül bemutatunk néhány olyan szempontot, amelyekből egyértelműen következik ez a szükségszerűség.

Az iskolai célkitűzésekkel való kapcsolat

Azok a pedagógiai célkitűzések, amelyek az iskolatípusokra és iskolafokokra közoktatás-politikai szempontból megfogalmazódtak, a testnevelés tantárgy szempontjából is meghatározóak. Ez azt jelenti, hogy a kettő viszonyában az előbbiek a determinálók, vagyis tantárgyi cél-, feladatrendszerünk annak alrendszeréiként kezelhető.

Az általános iskolai és középiskolai célkitűzések között például előtérbe került — a korábbiak megtartása mellett (pl. sokoldalúság, társadalmi aktivitás, belátáson alapuló ismeretszerzés stb.) — a „nyitottság” kérdése. Rendkívül fontossá vált ugyanis a permanens tanulásra való felkészítés és nevelés, az a szükségszerűség, hogy *ne fejeződjék be a tanulás az iskola elvégzésével*. Ebből természetesen az is következik, hogy nem „lezárt” ismeretek

és készségek megtanítása a feladat, hanem olyan képességek kialakítása, amelyek lehetővé teszik ezt a folyamatos önképzést, az új ismeretek befogadását. Sőt, kialakítják az iskoláskor utáni tanulás szükségletét!

Az iskolán belüli nevelés-oktatás egysége — a kiemelt „nyitottság” szempontjából — tantárgyunkra is alkalmazható, illetve alkalmazható „megkötéseket” ír elő. A testnevelés tanítása sem szűkülhet le az ismeretek elsajátítására, egy-egy konkrét mozgásanyag megtanításának követelményére! Nekünk is jobban figyelembe kell venni a tantárgyon túlmutató célokat, ezen belül is elsősorban azt, hogy a kötelező testnevelésben való részvétel befejezése után *ne szűnjön meg a fizikai aktivitás*. Legyen mindenki számára igény a rendszeres testgyakorlás! Végző célként tehát ki kell tűzünk, hogy tegyük *szükségletté* a szervezett, vagy nem szervezett keretek között végzett rendszeres sportolást, testedzést, testgyakorlást. E célkitűzés kiemelt kezelése viszont nagymértékben kihat a tanterv egészére, például a tananyag kiválasztására és elrendezésére. Olyan sportágakkal is meg kell ismertetnünk tanítványainkat, amelyek alkalmasak pl. a nem szervezett keretek között végezhető testgyakorlásra (tollaslabda, egyéni gimnasztika, úszás stb.).

Ezt a célkitűzést egyébként azok a társadalmi elvárások, szempontok is nélkülözhetlenné teszik, amelyekről korábban már említést tettünk. Most csak az iskolai célok összhangja és egységessége szempontjából emeltük ki fontosságát.

Másik példa a testnevelés tantárgyi és az iskolai célkitűzések szoros kapcsolatára a képzés folyamatának *nevelésközpontú* értelmezése. Valamennyi tantárgy számára iránymutató és rendező elvként fogalmazódott meg, hogy a *pedagógiai tevékenység nevelési céljai, feladatai kerüljenek előtérbe* az eddig egyoldalúan túlhangsúlyozott didaktikai szempontokkal szemben. A tantárgyi dokumentumok — ezen belül a tantervek is — hozzák közelebb egymáshoz azt a két, egyébként is elválaszthatatlan pedagógiai tevékenységet!

Mit jelent ez tantárgyunkban? Hiszen ed-

dig is felsorolták tanterveink — sőt, ezeket sorolták fel részletesebben és terjedelem szempontjából is bővebben — a testneveléssel fejleszthető lelki tulajdonságokat, az érzelmi, értelmi és akarati neveléssel összefüggő lehetőségeket.

Az új tanterv nem a tanítási formákból, oktatási eljárásokból indul ki, hanem a tanulóban végbemenő, lezajló elsajátítási folyamatból. Nem azt tekinti kiindulási szempontnak, hogy miként lehet megtanítani egy-egy konkrét mozgásformát, hanem azt, hogy milyen *tevékenységek révén alakul ki a különböző mozgásformák „belső vezérlésű”* végrehajtási szintje, az interiorizáció szintje. (1)

Az elsajátítási folyamatnak ez az értelmezése az alkalmazott ismeretek előtérbe kerülését jelenti a „dinamikus sztereotíp” ismeretekkel szemben, és ezzel a nevelési és oktatási céljaink is közelebb kerülnek egymáshoz. A tudatos tanuláshoz a tágabb értelmezését fogadják el a tanterv: kognitív (értelmi) — affektív (érzelmi, akarati) — motoros (mozgásos) képzési területek egyidejű figyelembevételét. A testnevelés tanításában a kiemelt szerepet játszó *mozgáselsajátítás mellett az értelmi nevelés* szempontjait is fel kell használnunk, valamint a *viselkedés szintjén megnyilvánuló pozitív lelki tulajdonságok* kialakításához is hozzá kell járuljunk. (Azt talán szükségtelen hozzátennünk, hogy ezek a képzési területek nem jelentenek minden esetben azonos értékű figyelembevétel. Elég, ha példaként a sportjátékok alapelemeinek és taktikai anyagának tanítását állítjuk egymás mellé, vagy a rendgyakorlatokat a testnevelés gimnasztikai anyagával hasonlítjuk össze.)

A feltételek figyelembevétele

A tantárgyi cél-, feladatrendszer összeállításának egyik nélkülözhetetlen velejárója a tanítás tárgyi és személyi feltételeinek figyelembevétele. Statisztikai adatok ismertetése nélkül — amelyek a különböző statisztikai évkönyvekben megtalálhatók — általánosságban megállapíthatjuk, hogy a személyi és tárgyi feltételek kisebb mértékben, a létesítményfeltételek viszont nagyrészt hiányoznak.

Kitűzhetnénk-e olyan célt magunk elé, hogy tanuljon meg pl. minden általános iskolai tanuló úszni, ha ehhez a feltételek csak a tanulók kisebb hányada számára biztosítottak, illetve elérhetőek? Nyilvánvalóan ez olyan célkitűzés lenne, amely az elkövetkezendő években nem valósulna meg. (Ugyanakkor más szempontok miatt nem szabad elvileg lemondanunk az úszástanulás céljáról, arról, hogy *mindenki* tanuljon meg bizonyos követelményszinten úszni! De ennek mai megfogalmazása csak úgy történhet, hogy kötelező az úszásktatás ott, ahol a feltételek biztosítottak. . .).

A tárgyi és létesítményfeltételek közvetlenül is kihatnak a tantervre. Sajnos általános tapasztalat, hogy az alsó tagozatos tanulók ritkán, vagy egyáltalán nem vesznek részt tornatermi foglalkozásokon — többnyire objektív okok miatt. Ez az 1—4. osztályok számára például kisebb mennyiségű anyagelőírást, korlátozottabb számú testgyakorlati ág felhasználását teszi lehetővé.

A személyi ellátottság hiányait az iskolai gyakorlat úgy igyekszik pótolni, hogy képesítés nélküli pedagógusokat, jobb esetben nem szakképesített tanárokat alkalmaznak a testnevelési órák megtartására. Ez a tény nem befolyásolja ugyan alapvetően cél-, feladatrendszerünket, de jelentősen módosítja annak megfogalmazását, a kitűzhető képzési szinteket, a módszertani ajánlásokat stb.

A sporttudományok eredményeinek felhasználása

A testneveléssel összefüggő tudományos eredmények — más tudományterületekhez hasonlóan — az utóbbi időben gyorsan fejlődnek. Ennek hatása nem a tanítás konkrét anyagának változásaiban jelentkezik elsősorban, bár erről sem feledkezhetünk meg (motivációs kutatások a sportpszichológiában, sportági elméletek, szociológiai felmérések a szabad idő eltöltéséről, sportkiválasztás stb.). Hatásuk döntően a tantervemélethen keresztül valósul meg, ezen belül is elsősorban a célok és feladatok kijelölésében. Ez a szempont természetesen végigvonul a tanítási

anyag kiválasztásában, elrendezésében, s nem utolsósorban a követelményrendszer összeállításában is.

A kutatási eredmények felhasználására, annak illusztrálására két példát emelünk ki.

A *sportolást, mint tevékenységet* a mai szakirodalom már nem általánosságban, hanem minden esetben differenciáltan használja. A leggyakrabban említett formák: élsport — teljesítménysport — tömegsport — szabadidő-sport.

Ennek megfelelően kell nekünk is kezelnünk a tantervi célok és a társadalmi tevékenység részeként felsorolt sportfogalmakat. Ha kitűzzük például célként egy sportág megismerését és megszerettetését, nem a teljesítménysport kategóriát kívánjuk a tanulók számára „életszükségletté” tenni. Eredményes lesz a munkánk akkor is, ha végzett tanítványaink részt vesznek majd a munkahely tömegsport rendezvényein, vagy „csak” azért sportolnak, hogy szabad idejük egy részét játékkal, mozgással töltsék el. Ehhez rögtön azt is hozzá kell tennünk, hogy azok számára, akikből jó versenyző lehet (él- és teljesítménysport), meg kell adnunk a lehetőséget a versenysportba való bekapcsolódáshoz.

A másik példát a sportjátékok területéről vesszük. A sportági elméletek egyre többször hangsúlyozzák, hogy a *technika és a taktika szétválasztása* mesterkélt, a sportfelkészítésben nem vezet eredményre az elkülönített technikai gyakorlatok és taktikai gyakorlatok (feladatok) alkalmazása. A sportjátékokat *játékelemekből* lehet csak összerakni, vagyis mindig taktikai feladatba ágyazott technikát kell oktatnunk és gyakoroltatnunk. (Ez nem mond ellent azonban annak, hogy egyes technikai elemeket a maximális begyakorolottság szintjére emeljünk!)

Ezért nem elégedhetünk meg mi sem olyan célkitűzéssel, amely a tantervben feltüntetett technikai és taktikai ismeretanyag elsajátítását kívánja biztosítani. Ezt a célt úgy kell megfogalmaznunk — és természetesen a tanítás anyagát kijelölnünk — hogy minél hamarabb olyan *játékelemeket sajátítsanak el tanulóink*, amelyek birtokában képesek egy-egy sportjáték „játékosai”-vá válni.

A cél, feladat-anyag-követelmény egysége

Már többször utaltunk arra, hogy célkitűzéseink a követelmények segítségével, a tanítási anyagon keresztül valósulnak meg. A belső egység kérdését most csupán a tanterv szempontjából emeljük ki, de vonatkozik ez természetesen a tanítás gyakorlatára is.

A tantervekben formailag elkülönítve szerepelnek:

- tantárgyi célok, feladatok;
- törzs-, választható és kiegészítő anyag;
- követelmények;
- útmutatások, ajánlások.

A négy rész elvi azonosságát, egymásra épülését szükségtelennek érezzük bizonyítani, magyarázni, hiszen az mindenki előtt ismert. Talán nincs is olyan szakcikk, amely ezt a kérdést kikerülheti, lapunk hasábjain mi is többször elemeztük jelentőségét. (2)

Bonyolult kapcsolatukból ez alkalommal a „*visszahatás*” szempontját szeretnénk kiemelni. Ezen belül is az egyik legfontosabb, és a tanterv megvalósulása szempontjából az egyik legjelentősebb kapcsolatot: a *feladatok és a követelmények összefüggését*.

Minden tantárgyi feladat realizálódásának feltétele, hogy annak teljesítését követelményként is előírjuk. Nem állíthatunk feladatokat a tantárgy elé anélkül, hogy ne tekintenénk át azoknak az ellenőrzési, számonkérési formáknak a rendszerét, amelyek a megvalósítást, pontosabban annak mértékét állapítják meg. Vagyis csak olyan feladatokat írhatunk elő, amelyek számon is kérhetők!

A feladatrendszer és a követelményrendszer kapcsolatának részletesebb fejtegetése helyett itt is a példával történő szemléltetést látjuk célszerűbbnek:

Ha a középiskola I. osztályában feladatként azt jelöli meg a tanterv, hogy legfontosabb az „egy szintre hozás” szempontja, akkor az évfolyam előírt követelményei sem jelenthetik döntően magas szintek elérését például az új anyag elsajátításában. Igényesebbek lehetünk azonban a már korábban elsajátított ismeretek és készségek vonatkozása-

sában, vagy a komplex képességfejlesztés eredményét mérő teljesítményekkel szemben.

Az elmondottakkal nem a tantárgyi cél-, feladatrendszer összeállításának nehézségeit kívántuk bemutatni — bár fontos a tisztánlátás szempontjából és nem is igyekeztünk elkerülni azokat — hanem a kérdés jelentőségére, fontosságára, elemzésének szükségességére akartuk a figyelmet felhívni. Bizonyítani kívántuk, hogy nem elegendő a tantervekből csak a tanítás anyagát és a követelményeket önmagukban felhasználni (pl. tanmenetkészítés során), hanem azok csak a célok és feladatok ismeretében érthetőek meg és alkalmazhatóak (pl. módszerek kiválasztásában).

A mozgásműveltség (játék- és sportműveltség) kialakítása, a testi fejlődés, az egészség és az edzettség megalapozása, valamint a kedvező pszichikus tulajdonságok formálása olyan *komplex feladatot jelent* a testnevelés tanításában, hogy a szinte végtelennek tűnő mozgásanyagból (gyakorlatok, játékok, sportágak mozgásanyaga, mindennapi mozgások stb.) nehéz kiválasztani azokat, amelyek mindhárom alapvető feladatot eredményesen szolgálják.

További nehézséggel kell megküzdenünk a kiválasztott tartalom elrendezése során is: Mikor kezdjük el az egyes sportágak anyagát tanítani? Milyen arányt állapítsunk meg a képességfejlesztés és a végrehajtás részleteit is tisztázó oktatási anyag között? A feltételek különbözősége ellenére felállítható-e egyes korosztályok számára egységes követelményrendszer?

Egyáltalán, milyen változtatásokra van szükség annak érdekében, hogy tantárgyi nevelő- és oktatómunkánk eredményesebb, hatékonyabb lehessen?

Ezekre a kérdésekre következő cikkünkben szeretnénk válaszolni, amelyben az osztálycsoportonkénti anyagot is — kereteiben és vázlatszerűen — feltüntetjük majd.

Külön fejezetet szánunk a tantárgyi követelményrendszernek, amelyet Az új tantervekről szóló sorozatunk negyedik közleményeként kívánunk közreadni.

Irodalom

1. Kádárné, Fülöp J.: Taxonómia a pedagógiában. Pedagógiai Szemle, 1971. 6. sz. 497—506. l.
Ballér E.: A tantervek alapvető összefüggéseiről. Pedagógiai Szemle, 1972. 3. sz. 193—211. l.
 2. Nagy G.: Az oktatás és nevelés korszerűsítése a testnevelésben. A testnevelés tanítása, 1974. 6. sz. 162—164. l.
Burka E.: A tantervi koncepció és követelmények néhány alapvető kérdése a testnevelésben. A testnevelés tanítása, 1974. 6. sz. 164—174. l.
Burka E.: A testnevelés műveltségtartalma. A testnevelés tanítása, 1975. 3. sz. 73—83. l.
Nagy Gy.: Az oktatás és nevelés egységéért. A testnevelés tanítása, 1974. 3. sz. 65—73. l.
- Tájékoztató az általános iskolai testnevelés tananyagának csökkentéséhez. (Összeáll.: Burka E.) A testnevelés tanítása, 1973. 4. sz. 97—102. l.

Tapasztalataim, módszereim (V.)

10—14 éves fiúk húzóerejének
fejlesztése tanteremben,
súlyzós gyakorlással

SZENTGYÖRGYI ZOLTÁN

I. Visszapillantás

Hol vannak ma már a súlyzós erősítés körül folyó viták, a súlyzós gyakorlatok ártalmaitól féltő, aggódó figyelmeztetések? Elmondhatjuk, hogy a 60-as évek elején elvonult súlyzózási ár hullámai ha okoztak is átmenetileg károkat, távlatokra mégis sok hasznot hoztak.

Kétségkívül helyes felismerésen alapult a sportgyakorlat azon elképzelése, hogy a teljesítmény fokozása érdekében célszerű az izomerő növelése. Helytelen volt azonban az izom munkavégző képességeinek fokozását csak az izom erősítésére korlátozni, és ezzel a velejáró problémákat az izominger és reakció viszonyára szűkíteni. Figyelmen kívül hagyva, ezzel nemcsak a mozgástevékenység ideg-izom koordinációs összetevőinek determináltságát, hanem a versenyteljesítmény alapját biztosító izommunka sajátos jellegét is.

Az elmondottakból következett, hogy az edzéseken fejlesztett izomerő nem realizálódhatott a sportteljesítményben. A gyakorlat a kudarcok okait mégsem a helytelen elképzeléseken alapuló módszerekben, hanem az alkalmazott eszközökben kereste.

A versenysport kölcsönhatásának természetes következményeként iskolai testnevelésünkben számítottuk az eszközöket, és a kialakult szemlélet tanulóink általános megerősítését „csak úgy általánosan” kívánta megoldani.

Anélkül, hogy feltennénk az általános és speciális vitáknak régen lejárt lemezét, megállapíthatjuk, hogy a fogalmak tisztázását nem

követte a gyakorlatban az ingerek helyes értelmezése. Általános ugyanis csak az erősítés célkitűzése lehet. Az általános izomerősítés hatékony módszereinek kialakítása iskolai testnevelésünkben ezért speciális problémákat vet fel, melyek eredményes megoldásának lehetőségeit, úgy vélem, csakis a gyakorlat specifikumának aspektusából kereshetjük.

Jelen fejezetben azon tapasztalataim egy részét kívánom ismertetni, melyeket hasonló szándékkal tornaterem nélküli iskolámban a húzóerő fejlesztésével kapcsolatban szereztem. Kitérek a módszer kivitelezését megelőző tervezés gyakorlati problémáira is, mert az értékelés szempontjából ezt is fontosnak tartom.

II. Előzmények

Amikor iskolámba kerültem, feltűnt, hogy tanulóink között igen sok a gyenge fizikumú és hanyag, rossz testtartású gyerek. Elhatároztam, hogy ezen változtatok és fokozott hangsúlyt helyezek a testtartást javító gyakorlatokra és tanulóim felső törzsizmainak megerősítésére. Úgy terveztem, hogy a kívánt hatást az óra előkészítő részében biztosítom, és ezzel nem rövidítem meg a főrész anyagát.

Ennek érdekében a szabadtéri időszak óráira a kb. 4 m magas nyolc mászóköteles állványomat felszereltem, és minden órán egymásután kétszer másztam, függeszkedtettem. A tantermi órák erősítéséhez pedig talán éppen a súlyzózási láz hatására, a meglévő 4 kg-os súlygolyókat választottam. Ezt követően a módszer megtervezésével kapcsolatban az alábbi fő kérdésekre kerestem a választ.

1. *Milyen előnyöket biztosít a terhelés szempontjából a súlygolyó használata a hagyományos erősítéssel szemben?*

- a) a súly nagyságának megválasztása szempontjából;
- b) a terhelés biztosítása szempontjából.

a) Köztudott, hogy az izomerősítés ingere egyrészt az izomfeszülés nagyságától, másrészt annak időtartamától is függ. A gyakorlatban tehát úgy kell megválasztani az ellenállás nagyságát, hogy az megfelelő izomfeszül-

lést biztosítson. A súlyok alkalmazásánál az izomfeszülés mértéke a gravitációs erő nagyságával arányos. De ugyanezt mondhatjuk akkor is, ha a hagyományos erősítő gyakorlatoknál a test vagy a testrészt súlyával terheljük. A kérdés ezzel kapcsolatban úgy vetődhet fel, hogy a 10—14 évesek esetében melyik súly alkalmazása kedvezőbb?

Már az akkori szakirodalom alapján általános tanácsként fogalmazódott meg, hogy a fiatalok izomerejének növelésére a legmegfelelőbbek a dinamikus gyakorlatok.

A dinamikus jelleg, mint fogalom azonban elsősorban a statikus ellenpólusaként fogható fel, és értelmezése a gyakorlatban igen tág határok között mozog. Kedvező dinamikus kivitelről a hagyományos gyakorlatok esetében csak akkor beszélhetünk, ha tanulóinknak a testsúlyukhoz viszonyított izomereje megfelelő. Ellenkező esetben, ahogyan ezt a gyakorlatból már jól ismerjük, a kivitel statikussá válhat. Így bizonyos hagyományos gyakorlatokkal azon tanulókat terheljük túl és erősítjük nem a korosztálynak megfelelően, akik éppen a leggyengébbek.

A tantermi erősítésre megválasztott súlygyolyót, mint eszközt ezért alkalmasabbnak találtam a hagyományosnál. Előnyösebbnek ítélem meg azért is, mert a velük végzett gyakorlatokkal a felső törzs és végtag izmait szelektáltabban is lehet foglalkoztatni, és a viszonylag könnyű súlyt alkalmasnak tartottam a gyakorlatok megfelelő dinamikus kivitelezésére is. A korosztályi sajátosságokhoz, valamint az egyéni adottságokhoz igazodó terhelés lehetőségeit és előnyeit is éppen a gyakorlatok ezen dinamizmusában láttam.

b) Abból az alapelvől indultam ki, hogy ha a súlyt mozgattatom, akkor a mozgás és a lefogás egyaránt izomerőt követel és senki sem fogja a súlyt gyorsabban mozgatni, mint ahogyan azt lefogni is képes. A gyakorlatok ismétlési számát tehát elsősorban tanulóink izomereje fogja meghatározni. Ha tehát a gyakorlatokat a megadott időn belül mindenkivel maximális gyorsan ismételtetem, az egyéni adottságoktól függően tanulóim más és más teljesítményt nyújtanak. Ezzel azon-

ban csak az arányos terhelés lehetőségeit határoztam meg, de a mértékét nem.

A gyakorlatok végzésének időtartamát másodpercekben azért nem konkretizáltam, mert ez nemcsak a korosztálytól és az egyéni adottságoktól, hanem a változó edzettségi szinttől is függ. A gyakorlat praktikuma szempontjából ezért úgy határoztam, hogy a mozgásokat addig végeztetem, amíg a végrehajtás gyorsasága láthatóan nem lassul. (Ez kb. 5—7 mp volt.) Igaz, hogy a terhelés meghatározása így szubjektív tényeken alapult, de tanulóim magatartásának változásait objektív biológiai törvényszerűségek határozták meg. Pozitívumként értékeltem a módszer azon előnyét is, hogy a terhelés önszabályozása eleve kizárja tanulóim fizikai és fiziológiai túlterhelését. Ennek ellenére feltételeztem, hogy az esetleges huzamosabb ideig tartó izommunka befolyásolhatja tanulóim növekedését. Ezért e kérdést külön megvizsgáltam.

2. Milyen mértékben számolhatok a súlyozás erősítés hossznövekedést csökkentő hatásával?

Tudom, hogy a kérdés tudományos szinten még máig sem tisztázott. Ma sem bizonyított, hogy az intenzív izommunkát végző tornászok azért alacsonyok, mert tornásznak vagy azért jó tornászok, mert alacsony testalkatúak.

A gyakorlat a problémák útkeresésében bátrabb, mert a felvetődött kérdésekre mindig megoldást vár. Ezért a problémák keresésének gyakran illogikus útját kell választani. Ezt azonban mégsem nevezhetjük vaktában történő próbálkozásnak.

Abból a közismert felfogásból indultam ki, hogy ha az intenzív izommunka mint „fizikai” inger a csövescsontok hossznövekedését biztosító epifízis porc elmerevedéséhez vezet, akkor ez azt bizonyítja, hogy képesek vagyunk a hossznövekedést helyileg is befolyásolni. Ha pedig ez lehetséges, akkor a lokális hatás csak azon csontoknál jelentkezhet, mely csontok az intenzív izomfunkciók hatásának vannak kitéve.

Az elmondottakat, ha a tornászokra vonatkoztatjuk, akkor a tornával foglalkoztatott felső törzs izmai csak a kar hosszanti növeke-

dését gátolná. Ez igaz lehet és az is lehetséges, hogy ebből kifolyólag a tornászok karhossza a lábhoz viszonyítva rövidebb, az azonban nem lehet, hogy a kar hossza összetevője legyen a testmagasságnak. Az általam tervezett súlyzós erősítést nem tartottam ilyen vonatkozásban sem károsnak, de a szer használatából adódható baleseti veszélyeket mégis jelentősnek ítéltém.

3. Mennyi ideig tartson egy erősítési ciklus és milyen legyen annak évi megoszlása?

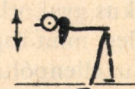
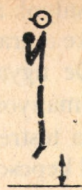
A kérdéssel érdemlegesen csak akkor foglalkozhattam volna, ha a heti két testnevelési óra lehetőségei mellett ismerem módszerem eredményességét, gazdaságosságát, ami természetesen összefügg egyes osztályok fejlődésének felső határával és az erő megtartásának kérdésével.

Úgy gondoltam, hogy az őszi szabadtéri és a téli szünet előtti időszak elégséges lesz ahhoz, hogy az erő fejlődése minden osztálynál elérje a maximumot. Nem zártam azonban ki azt a lehetőséget, hogy esetleg a téli szünet után, még egyszer megismétlem a súlyzós ciklust. Az erő megtartását azért nem tűztem ki feladatul, mert kíváncsi voltam, hogy miként alakul a fejlesztett erőszint év végéig, és arra is, hogy az erőváltozások okai ténylegesen az általam biztosított ingerek voltak.

III. A módszer gyakorlati megvalósítása

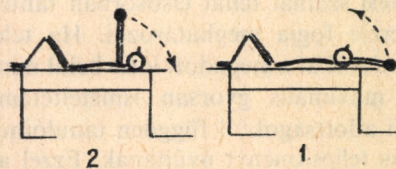
Annak ellenére, hogy célkitűzésem elsősorban a felső törzs és a kar izmainak erősítésére irányult, a gyakorlatokat úgy terveztem meg, hogy azok lehetőleg a törzs minden főbb izomcsoportját és az alsó végtagot is foglalkoztassa. Ezt nemcsak az általános képzés sokoldalúsága indokolta, hanem ez előnyösnek látszott a terhelés megoszlása miatt is.

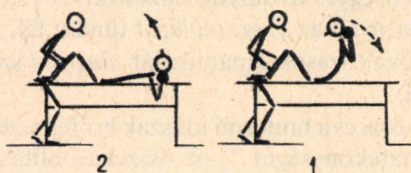
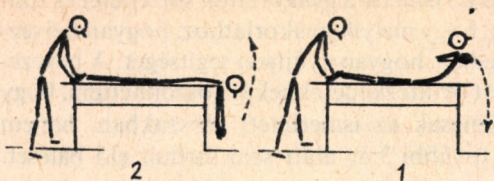
1. Az 1—9-ig szemléltetett gyakorlatokat olyan sorrendben végeztem, hogy egy-egy fáradt izomcsoportnak passzív és aktív pihenést egyaránt biztosítsak. A passzív pihenésnél tanulóim fele a padban ült vagy a társának nyújtott segítséget, míg az aktív pihenést az jelentette, hogy nem az előző gyakorlat által foglalkoztatott fő izomcsoportot terheltem.



Így a hasizomgyakorlat aktív pihenést jelentett a hátizmok szempontjából.

Azon gyakorlatoknál, ahol a kiviteli nehézségek miatt célszerűtlennek látszott az ismétlések számának sűrítése, ott a végrehajtást





számolásra tízszer ismételtetem. Pl.: 5., 6., 7., és 9. gyakorlat esetében.

A súlyzós erősítéseket mindig egy 3 perces gimnasztikával kezdtem, és úgynevezett paszszív lazítással fejeztem be. A kb. 14–15 percig tartó előkészítőrész specifikus hatását a fő rész kedvező mozgásanyagával is kompenzálni kívántam. Ezért az osztály két csoport-

jának egyike mozgásügyességet, tér- és helyzetérzéklet fejlesztő gyakorlatokat végzett, a másik rendszerint lazító labdás feladatokkal gyakorolt, majd cseréltek.

2. A módszer hatékonyságának egyik döntő tényezőjét a maximális gyors kivétel tényleges értékében láttam. Tudtam, hogy ez első sorban tanulóim hozzáállásától függ, mert hibába fogalmazom meg a kivétel nehézségi fokát, ha tanulói ezt nem küzdik le, hanem megkerülik. Ebben sokat segített a kialakított magas fegyelmi szint, de lényegesnek tartottam tanulóim meggyőzését is. A legfrappánsabb érveknek a javuló eredmények bizonyultak.

3. Az erőváltozások felmérésére a húzózkodást választottam. Igaz, hogy a húzózkodással csak a testsúlyhoz viszonyított erőváltozás mutatható ki, és az is csak igen „durva” egységekben, de kivitelezése sem a szabadban, sem a tanteremben nem jelentett problémát. A húzózkodásokat vegyes fogással végeztettem, mert a teremben alkalmazott vas így nem foroghatott el (lásd ábra). Teljesítettnek vettem azt a kísérletet, mely nyújtott karú függésben nyugalmi helyzetből lábak lendité-



se nélkül indult, és a befejezésnél az áll a vas fölé került.

4. Felvetődhet a kérdés, hogy miért választottam a törzs izomzatának mérésére a húzózkodást? A húzózkodás ugyanis nemcsak a karizom húzóerejétől függ, hanem döntően vesznek részt benne a törzs nagy mell- és hátizmai is.

A kar húzóerejénél a bicepsz szelektív funkciója csak akkor érvényesülhet, ha a könyök-szög az alkar közelítésével változik (1. sz. ábra). Amikor függésben a fogáspontok rögzítettek, akkor az α -szög csak a megfelelő felkar-törzs szögével a β -val arányosan változhat (2. sz. ábra).



1. sz. ábra



2. sz. ábra

Apródi Jenő rajzai

Elvileg a húzózkodás akkor is létre jöhetne, ha a bicepsz funkcióját teljesen kikapcsolnánk. (Természetesen ez fordítva is értelmezhető.) A két emelőrendszer viszonylatában a törzsizmok mégis domináns szerepet töltenek be, így a húzóerő növelésének lehetőségei a törzsizmok erejének fokozása révén adóttak.

5. A baleseti veszélyek megelőzése érdekében nemcsak a gyakorlatok helyes kivitelezését, hanem a súly kezelését, átadását stb. is

pontosan kidolgoztam, betanítottam. Mindenki ismerte a gyakorlatok sorrendjét és tudta, hogy melyik gyakorlathoz, hogyan helyezkedjen, hogyan nyújtson segítséget. A bevezetett óvintézkedéseknek is köszönhettem, hogy nemcsak az ismertett időszakban, hanem a további 3-év alatt sem fordult elő baleset.

IV. Eredmények feldolgozása, értékelése, következtetések levonása

1. Az egyes osztályok húzózkodási átlageredményeit az 1. sz. táblázat tünteti fel, míg az erőváltozások dinamikáját diagram szemlélteti.

Az őszi és a tantermi időszak erőfejlesztésének hatékonyságát %-os összehasonlításban vizsgálom. Ugyancsak %-os értékekben tüntetem fel a 8. osztály tanulóinak az egyes húzózkodási kategóriákban történt erőváltozásait (2. sz. táblázat).

2. Az 1. sz. táblázat adatai bizonyítják, hogy iskolám osztályainak milyen alacsonyok voltak a kiindulási erőszintjei. Az 5. osztály viszonylag magas értéke az osztály kedvező összetételéből adódott.

A februári mérések adatai kimutatták, hogy a 7. és 8. osztály részére célszerű volt az erősítési ciklus megismétlése. A 8. osztálynál tapasztalható feltűnő erőváltozás igazolja, hogy a serdülő kor nemi hormonjainak megjelenése, kedvező előfeltételeket biztosít az erőfejlesztéshez.

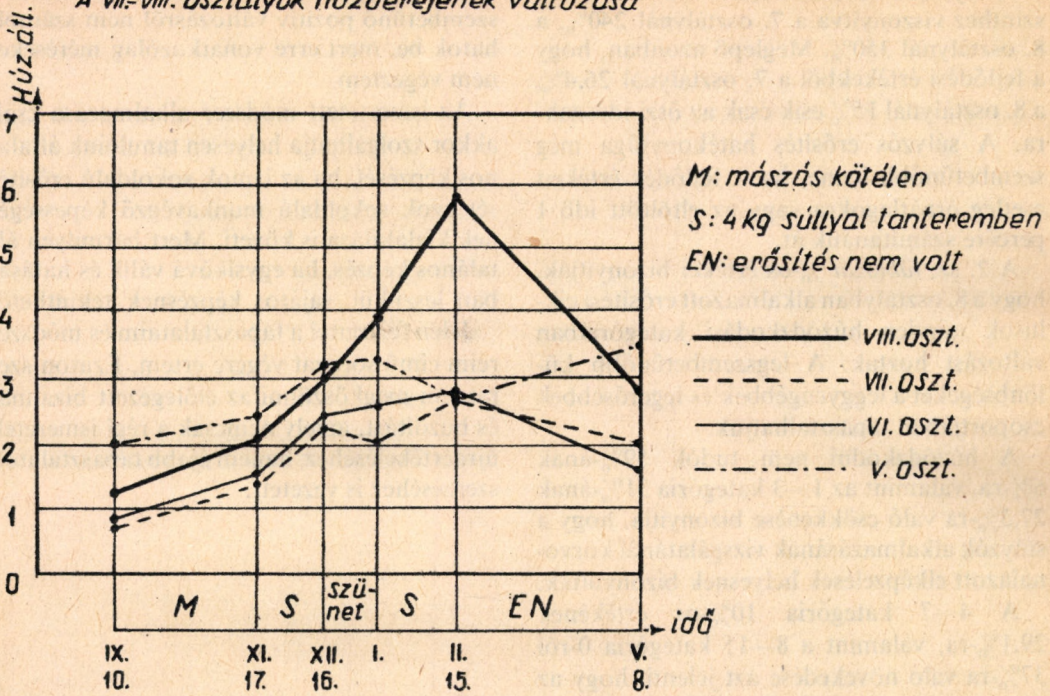
Az iskola induló 1,2-es húzózkodási átlageredményeinek 3,5-re való februári emelkedése 200%-os erőgyarapodást jelent, mely érték a további erőmegtartás hiányában májusra 100%-ra csökkent. A legnagyobb visszaesés a 8. osztálynál tapasztalható, melynek mérté-

Osztályonkénti húzózkodási átlagok

	IX. 10	IX. 17	XII. 16	I. 8	II. 13	V. 8
V.	2,00	2,53	3,05	3,29	2,82	3,52
VI.	0,83	1,35	2,50	2,57	2,75	1,54
VII.	0,77	1,48	2,34	2,03	2,62	2,06
VIII.	1,28	2,03	3,05	3,93	5,87	2,86

1 sz. táblázat

A VII.-VIII. osztályok húzóerejének változása



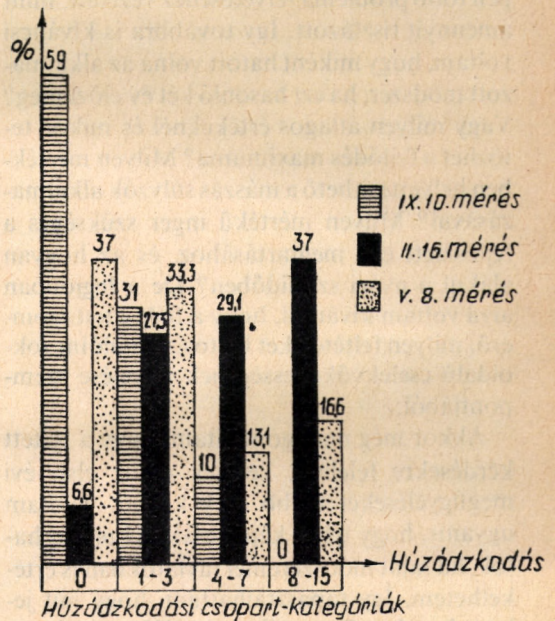
ke azonosnak vehető a gyarapodás mértékével.

Az erőgyarapodás dinamikájának osztályonkénti megoszlása (2. sz. táblázat) bizonyítja, hogy az alkalmazott őszi erősítés szinte minden osztálynál egyforma mértékben hatott. Hasonló tendenciák tapasztalhatók az első tantermi erősítésnél is. Ez időszak emelkedő tendenciái bizonyítják, hogy a súlyzós erősítésre az erőgyarapodás intenzitása növekedett.

Az együtthaladó értékek szétszóródása csak a szünet után mutatkozik. Feltűnő, hogy a szünet után a 8. osztálynál olyan mértékű erőgyarapodást tapasztalhatunk, mint a megelőző súlyzós időszakban.

A 7., 8. osztályok februári értékei bizonyítják, hogy a két osztály közötti egy év különbsége milyen biológiai eltéréseket jelent.

Az őszi és a tantermi súlyzós erősítés gazdagosságának összehasonlítására csak a 7. és 8. osztályok adatait emeltem ki, mert csak ezen két osztálynál vehető azonosnak a két időszak óraszámja (16, 16).



II. sz. táblázat

A fejlődés februári értékei a kiindulási szinthez viszonyítva a 7. osztálynál 240%, a 8. osztálynál 350%. Meglepő azonban, hogy a fejlődési értékekből a 7. osztálynál 26,4%, a 8. osztálynál 15% esik csak az őszi időszakra. A súlyzós erősítés hatékonysága még szembetűnőbb lenne, ha a fejlődés értékeit esetleg óraátlagokra vagy az eltöltött idő 1 percére számítanánk át.

A 2. sz. táblázat %-os értékei bizonyítják, hogy a 8. osztályban alkalmazott erősítési ciklusok minden húzódkodási kategóriában változást hoztak. A legszembetűnőbb különbségeket a leggyengébbek és legerősebbek csoportjában tapasztalhatjuk.

A húzódkodni nem tudók 59%-ának 6%-ra, valamint az 1—3 kategória 31%-ának 27,3%-ra való csökkenése bizonyítja, hogy a súlyzók alkalmazásának vizsgálatánál körvonalazott elképzelések helyesnek bizonyultak.

A 4—7 kategória 10%-os értékének 29,1%-ra, valamint a 8—15 kategória 0-ról 37%-ra való növekedése azt jelenti, hogy az önszabályozott „sűrített izomedzés” módszere a különböző képességű tanulóknak biztosította a megfelelő ingerhatást.

3. Az ismertett kutatásom tulajdonképpen több probléma felvetéséhez vezetett, mint amennyit tisztáztam. Így továbbra is kíváncsi voltam, hogy miként hatott volna az alkalmazott módszer, ha ezt hasonló két év előzi meg? Vagy milyen átlagos értékeknél és mikor tehető a fejlődés maximuma? Milyen mértékben helyettesíthető a mászás súlyzók alkalmazásával? Milyen mértékű inger szükséges a fejlesztett erő megtartásához, és az hogyan alakul a nyári szünetekben? De a legjobban arra voltam kíváncsi, hogy a fejlesztett izomerő, milyen feltételeket biztosít tanulóim sokoldalú cselekvőképességének növelése szempontjából.

Akkor még nem gondoltam, hogy a feltett kérdésekre feleletet keresek és az első évi megfigyeléseket újabb 3 év követi. Tudtam ugyanis, hogy teljes képet csak akkor kaphatok, ha saját módszeremet távlatokban is értékelhetem. Így tapasztalhattam, hogy mit jelent, ha pl. a 7. osztályom 1,48%-os átlagos erőszintje a tantermi időszakra 6—7 értéket

mutat. Sajnos a testtartásban mutatkozó szembetűnő pozitív változásról nem számolhatok be, mert erre vonatkozólag méréseket nem végeztem.

Az ismertett módszer alkalmazása csak akkor szolgálhatja helyesen tanulóink általános képzését, ha az izmok sokoldalú erősítését azok sokoldalú munkavégző képességének kialakítása is követi. Mert bármilyen általános képzés, ha egysíkúvá válik és hatásában leszűkül, sajátos képzésnek tekinthető.

Jelen fejezettel a tapasztalataim és módszereim című sorozat végére értem. Ezúton szeretném megköszönni az előlegezett bizalmat és buzdítást, amely nemcsak a régi ismeretek újraértékeléséhez, hanem újabb tapasztalatok szerzéséhez is vezetett.

Az akarat szerepe a mozgásigény szokássá válásában (II.)

DR. KARDOS ALAJOS

Rubinstein a lelki folyamatok és tulajdonságok e kapcsolatát és kölcsönhatását a következőképpen fogalmazza meg: „Míg a személyiség életének tartalmát a pszichikus folyamatok együttvéve alkotják, így a személyiség megnyilvánulásai; addig a személyiség pszichikus tulajdonságai, mint az érdeklődés irányulása, a képesség és jellem, az ember karakterét, pszichikus arculatát meghatározó tényezők.” (Az általános pszichológia alapjai. 954. l.) E dialektikus kapcsolatból megállapíthatjuk azt, hogy a személyiség akarati folyamata, az akarati tulajdonságok közvetítésével a pszichikus tulajdonságok különböző csoportjait, elemeit motiválja. Ennek következtében például a személyiség jellemtulajdonságai között az akarati tulajdonságok mint annak leglényesebb, meghatározó komponensei jelentkeznek. Így méltán állíthatjuk, hogy az akarásban a szellemi élet kiteljesül, mert az ember belső mivoltát akarata fejezi ki a legjobban.

A továbbiakban feladatunk annak bemutatása, hogy az akarat tulajdonságai miként befolyásolhatják a személyiség pszichikai tulajdonságainak egyes elemeit. Ezzel mintegy igazolást nyer az, hogy ezek mozgásigény szokássá válásának kialakítása közben sem elhanyagolható tényezők.

Ha megvizsgáljuk a pszichikus tulajdonságok első csoportját a testedzés szokássá válásának szempontjából, akkor láthatjuk, hogy annak első kritériuma a szükségesség tudatának megerősítése, mely ezáltal irányt szab a mozgás iránti érdeklődésnek. A mozgásszükséglet kielégítésének intenzitását azonban az ösztönző tendenciák és a testedzéssel járó si-

kerélmény motiválja. Mindezek viszont a mozgástevékenység eredményességét biztosító képességekkel vannak szoros kapcsolatban. A képességek tökéletesedését pedig a gyermek fejlődési sajátosságait figyelembe véve, feladatjellegű követelményrendszer biztosítja.

Lelki tulajdonságaink elemei között létrejött eme kapcsolat kialakulását a kezdeményezőkézség mint akarati tulajdonság teremti meg, szemben a tehetetlenséggel, az akaratgyengeséggel.

Hasonló módon feltárható a temperamentum és az akarati tulajdonságok másik eleme, a határozottság közötti összefüggés is. Ez ugyanis a fogékonyság és impulzivitás révén egyrészt az emocionális, másrészt a motorikus szférán keresztül olyan mozgástevékenységre ösztönző akarati forráshoz vezet, mint pl. a törekvés. Azáltal, hogy a fogékonyságot többek között a szükségletek, az érdeklődés és hajlam közvetítik és alakítják, az akaratereő aktivizáló hatása áttevéődik a pszichikai tulajdonságok e területére is.

A temperamentum jellemzői azonban a jellemtulajdonságok alapját is képezik, ezért az impulzivitás a jellem különböző kvalitásait hozhatja létre. A jellem kialakulását meghatározó akarati tulajdonságok pedig, mint az önállóság, függetlenség vagy a befolyásolhatóság, teljessé teszik az akarat dominanciáját a személyiség pszichikus egységében. Mivel a jellemben a személyiség valamennyi alapvető tulajdonsága összpontosul, a személyiség struktúráját differenciáltan, de teljességben tükrözi. Tehát a jellem meghatározója az egyén viselkedésének, magatartásának, szükségleteinek és érdeklődésének, hajlandóságának és izlésének, valamint az emberekhez és dolgokhoz való viszonyának, amelyek az egyént tettekre készítetik.

Az eddigiekben igazoltuk az akaratnak egész személyiségünket aktivizáló szerepét. Mielőtt azonban ennek jelentőségét összegeznénk a gyakorlati nevelőmunka számára, még arra kell választ adnunk, vajon az akaratereő a testedzés szokássá válásának előfeltétele, vagy a testnevelés és sport az akarat nevelésének eszköze?

Nem vitatható megállapítás az, hogy a testnevelés és sport eredményes művelésének fontos tényezője a tudatos fegyelem, az állhatatos, lankadatlan akarás, ugyanakkor a testgyakorlatok, a testedzés a maguk követelményrendszerükkel fokozzák az akarat erő megszilárdulását. Ennek alapján állíthatjuk, hogy az akarat erő egyidejűleg cél és eszköz a testedzés iránti igény szokássá válásának pedagógiai folyamatában, amelyben a testgyakorlás mint élményt nyújtó mozgástevékenység az akaratnevelés, ezáltal a személyiség formálása módszerének is tekinthető. Így kapcsolatukat a dialektikus egység, az egymást kölcsönös feltételezettség jellemzi.

Vizsgálódásunk eredményeként a következőkben összefoglaljuk az akarat nevelésére vonatkozó főbb irányelveinket.

A mozgásigény szokássá válásának érdekében kívánatos, hogy az akarat nevelését mindenkor a gyermek, illetve az ifjú pszichikai-fizikai fejlődése egyes szakaszait jellemző lelki folyamatokra és képességekre alapozzuk. Ezért az akarat nevelését, a lehető legkorábban, a gyermek érzelmi beállítódását figyelembe véve, az ügyesség képességének fejlesztésével kezdjük. Kiváltképpen mozgásélményt nyújtó, főleg sokirányú mozgást felölelő, így érdekes és ösztönző, mindenkor követelményekkel összekötött, azaz összehasonlítható teljesítményre, versenyzésre alkalmas mozgásos játékokkal.

Az iskoláskorú gyermeket az érvényesülési vágy, a mindent elérni akarás, az állhatatosság; fizikai képességei közül pedig főleg a gyorsaság fejlődésének tendenciái jellemzik.

Ebben a korban tehát, kihasználva a törhetetlen akarat erőt, a célratörés lendületét, annak fenntartására és fokozott megerősítésére kell a testedzés adta lehetőségek felhasználásával törekedni. A mozgás igénye szükségletként jelentkezik, amit az érdeklődésének megfelelő, sikert biztosító testgyakorlatok, sportágak alkalmazásával, képességeit fejlesztő megterhelésekkel, teljesítményt igénylő követelményekkel erősíthetünk meg. Mindezek hatására a kezdeményező-készség akarat tulajdonsága erősödik a tehetetlenséggel szemben.

Az ifjút, a mozgásigény szempontjából elsődlegesen az értelmi beállítódás, az akarat tulajdonságok közül pedig a határozottság vagy éppen az impulzivitás, illetve a temperamentumából adódó tulajdonságok jellemzik.

Kialakulóban van jelleme, amely az önállóságra, függetlenségre törekvés vagy éppen a befolyásolhatóságban nyilvánul meg. Fizikai képességei közül, a gyorsaság mellett, az erő kiteljesülése szabja meg a testedzés iránti érdeklődését és szükségletét, amelynek tartósságát csak képességeinek megfelelő és így sikert biztosító, az összes akarat tulajdonságot foglalkoztató, ezáltal jellemet formáló sportfoglalkozás, verseny, küzdelem biztosítja.

A végső következtetést levonva, bizonyosság az, hogy a testedzési igény szokássá válásának pedagógiai folyamatában kiemelkedő szerepe van a személyiség pszichikus folyamatainak és tulajdonságainak. Különösen nagy szerepet töltenek be a pozitív akarat tulajdonságok, amelyek nélkül a pszichikus tulajdonságok nem lehetnek egy egész életre szóló mozgásigény, szokássá váló testedzés alapjává. Ennek érdekében nagy gonddal alkalmazuk azokat a testgyakorlatokat, amelyek alkalmasak arra, hogy fejlesszék a kezdeményező-készség, a határozottság, az önállóság és függetlenség akarat tulajdonságait.

Mindezek alapján úgy véljük, hogy a mozgásigény szokássá válása problematikájának a személyiség elemzésével történő megközelítése, néhány oly pozitív konklúzió megtételéhez vezetett, amelyek felkeltik a figyelmet a szakemberek körében olyan testnevelési rendszer és módszer létrehozására, amelynek középpontjában, az ember pszichofizikai egysége hangsúlyozása mellett, az akarat nevelése kiemelten hangsúlyozott.

Irodalom

Kardos Alajos: Személyiség-, egyéniség-, típusproblémák.

A szegedi Pedagógiai Főiskola Évkönyve, 1956.

Kardos Alajos: A testnevelés és sport jelentősége az erkölcsi meggyőződésen alapuló magatartás kialakításához. Sport és Tudomány, 1962. VI. évf. 1. sz.

Kardos Alajos: A testedzés iránti igény kialakításának

pszichikai tényezői. A Testnevelés Tanítása, 1974. X. évf. 4. sz.

Kardos Alajos: A lélektan alapproblémái és a pavlovi kutatások. Akadémiai Kiadó, 1957.

Nagy György: Sportpszichológia. Tankönyvkiadó, 1971.

Nagy György dr.: Az állóképesség pszichikai szempontjai.

A Sport és testnevelés időszerű kérdései. Sport, Bp., 1974. I.

Sz. L. Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai. I—II. kötet. Akadémiai Kiadó, 1964.

Selye János: Álomtól a felfedezésig. Bp.

Birkózás és testnevelés

KÁRPÁTI KÁROLY

Az emberiség képességei mai fokára évezredek alatt ért hatásokra, élethalálharc árán jutott. Küzdelmeik kegyetlenek voltak. A gyengék elpusztultak, kiselejteződtek. Az erősebbek szerzett tulajdonságai nemzedékeken keresztül megszilárdultak. Kromoszómákon, géneken át öröklődtek, kombinálódtak. Ami az emberiség fejlődésének szinte korlátlan haladását teszi lehetővé.

Életünk nehézségeinek legyőzéséhez nélkülözhetetlen a küzdőképesség. Sőt bolygónk több területén folyik ma is élethalálharc.

Technikai fejlődésünk áldásából és a szülők jóvoltából sokaknak, de különösen az egykének kívánságára, munka nélkül hull ölébe minden.

Az ifjúság küzdőszellemének hiányosságait neveléssel kell pótolni, kifejleszteni. A birkózóspport — nevelőértékét már az óegyiptomiak, ógörögök felismerték — olyan harc-készséget fejleszt, mely az erőviszonyok, lehetőségek felismerésével, fortélyok alkalmazásával párosul.

Óegyiptomiak — az uralkodó osztály erősítésére — háromfokozatú birkózó iskolát fejlesztettek ki.

Az ásatások folyamán kilencszáznál több fogást ábrázoló rajzot tártak fel, sirkamrák falára vésvé. Leggazdagabbak a Beni—Hasszán-i leletek (Kairótól délre, 220 km-re). A tartományi herceg sirja homlokzatán (fia és két társa) — technikailag jól képzett — gyermekek birkózása látható. Hieroglifák jegyezték fel nevüket, később foglalkozásukat és magas rangjukat. A maihoz hasonló szabadfogású birkózást űzték.

Ógörögök. Háromféle birkózásban rendeztek olimpiai versenyeket; szabadfogásban,



Felugrásos lövés

Kozák Lajos felvétele

pentatlonban (ennek egyik száma, ez a mai görög-római birkózás őse) és pankrationban. A pankration szabályai szerint akkor ér véget a mérkőzés, amikor egyik fél elismeri vereségét. Jellemző küzdelmeikre, hogy volt olyan, aki sohasem adta fel, így haláláig tartott a mérkőzés.

A görög fiatalok iskolában tanulták a birkózást. Szerepeltek az olimpiai játékokon is. Hippias, a spártai, a gyermekbirkózás első olimpiai győztese. Időszámítás előtt 632-ben.

„Minden forrásunk megegyezik abban, hogy a palaestra eredetileg birkózóhely volt, hiszen nevét is a görög paleból kapta, ami birkózást jelent . . .”¹

„A palaestra minden valószínűség szerint magánintézet volt, mégpedig kisebb gyermekek részére”.

A középkor vége felé sokféle népi birkózás vált ismertté. A fiatalság üzte. Az iskola szabályai azonban tiltották.

Bene Ferenc egyetemi tanár 1807-ben Guts-Muts hatása alatt felveszi az ifjúságnak ajánlott testgyakorlatok közé.² Iskolai birkózást ismertet Zimonyi József 1863-ban megjelent Testgyakorlatában.

A gyáripar kialakulásakor, a proletárság kedvenc sportjává válik a birkózás.

Keresztes Lajos, 1928 évi kötöttfogású olimpiai bajnok verhetetlen volt, gyermekkorában a székely népi birkózásban, a „bogosölreben”. Az 1936-os olimpia könnyűsúlyának szabadfogású győztese, gyermekkorában kiemelkedett a magyar „öltre” birkózásban.

Az 1952. évi olimpián jelentek először meg szovjet sportolók. Azóta haton vettek részt. Magukhoz ragadták a birkózás hegemoniáját. Harminc aranyérmes nyertek. Példátlan, ötös átlag olimpiánként.

Kettős alapon nyugszik birkózósportjuk: sportiskolán és a sokféle népi birkózáson.

¹ Dr. Mező Ferenc: Az olimpiai játékok története, 44–45. old.

² Dr. Siklóssy László: A magyar sport ezer éve, 261. old.

Van tervezetten létrehozott, műbirkózásuk is, a „sambo”.

Ismertebb szovjet népi birkózások: a grúz „csidaoba”, azerbajdzsán „gyules”, tatár „kurázs”, jakut „hopszagály.” Valamint a türkmén, kirgiz, örmény, tadzsik, kozák birkózások. Fejlett népi birkózása van a mongoloknak, bulgároknak, törököknek, svájciaknak, izlandiaknak, tiroliaknak . . .

A magyar öltre elsorvadt, már nevét is alig ismerik. Versenybirkózásunk az egyesületekre és a sportiskolákra épül. Iskoláink testnevelési tananyagából hiányzik a birkózás. Szegényes a küzdőszellemet, harciasságot fejlesztő lehetőség.

Térbirkózás

Fent említett hiányosságok pótlására terveztem a „térbirkózást”. Mind az iskolai testnevelési órákon, mind nyilvános birkózóversenyeken kipróbáltuk, nagy sikerrel. Érdekesek, izgalmasak voltak a mérkőzések.

Az osztályok legjobbjai kitűnő utánpótlást képeznek a versenybirkózás számára. A Kandó Kálmán Ipari Technikum tanulói több országos ifjúsági bajnokságot nyertek a Budapesti Honvéd színeiben.

Szabadban vagy teremben egyaránt gyakorolható. Egy 12 × 24 m-es területen nyolc küzdőtér létesíthető. Alkalmos iskolai órán az osztályok hatásos, szórakoztató foglalkoztatására.

Minden szeren, talajon és társalal végzett húzó-, toló-, emelőgyakorlat megfelel előkészítő mozgásként.

A térbirkózással azt a célt akarjuk elérni, hogy a lehető legegyszerűbb körülmények között, a küzdeni vágyáson, a küzdőképességen át neveljünk harcos, kemény, edzett, bátor, a szocialista társadalmat építeni és megvédeni tudó embert.

Előnye, hogy sem felszerelést, sem szakembert nem igényel. Bármilyen elhagyott kis faluban üzhető, így kiválóan alkalmas — olcsón — tömegsport létrehozására. Harcosná nevel, előkészít a kötött-, szabadfogású birkózás és a judó küzdelmeire.

A mérkőzőket osztályok vagy korok és testsúlyok szerinti csoportokra oszthatjuk.

Úttörő A 11—12 év	Úttörő B 13—14 év	Serdülő 15—16 év	Ifjúsági 17—18 év	Junior 19—20 év	Felnőtt 20 év-től
Súlycsoportok					
1. 29 kg	35 kg	42 kg	43 kg	48 kg	48 kg
2. 32 kg	38 kg	45 kg	52 kg	52 kg	52 kg
3. 35 kg	41 kg	49 kg	56 kg	57 kg	57 kg
4. 38 kg	45 kg	53 kg	60 kg	62 kg	62 kg
5. 41 kg	49 kg	57 kg	65 kg	68 kg	68 kg
6. 45 kg	53 kg	62 kg	70 kg	74 kg	74 kg
7. 49 kg	58 kg	67 kg	75 kg	82 kg	82 kg
8. 53 kg	63 kg	72 kg	81 kg	90 kg	90 kg
9. 58 kg	68 kg	78 kg	87 kg	100 kg	100 kg
10. 58 kg-tól	68 kg-tól	78 kg-tól	87 kg-tól	100 kg-tól	100 kg-tól

Menetidő

3 × 40 mp, 3 × 50 mp, 3 × 60 mp, 5 × 50 mp, 5 × 60 mp, 5 × 70 mp. Minden menet után 20 mp pihenő. A rövid menetidők a gyors, dinamikus mozgás, birkózás kifejesztését szolgálják.

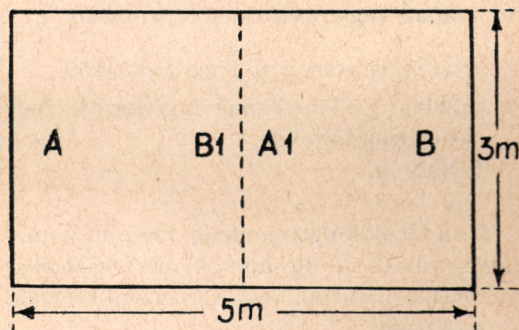
A *küzdőtér* 3 × 5 m nagyságú téglalap (1. ábra) vagy 4 m átmérőjű kör (2. ábra), közepén szaggatott vonallal ketté választva. Az a terület, melyen A áll, sajátja. Szemben vele a másik B területe.

Kezdekor a birkózók szemben állanak egymással és saját területükkel (A₁, B₁), a szaggatott vonal két oldalán, közepén. Cél az, hogy ellenfelünket saját területünkre kényszerítve, annak bármely (nem szaggatott) határvonalán túl nyomjuk, húzzuk vagy vigyük. Ha ellenfelünk határvonalunkon túli területet érint, vagy őt felemelve mi érintünk, megnyertük a menetet. Ha a birkózók között a küzdelem, érintkezés hiánya miatt, vagy bármely más okból megszakad, a *küzdőtér* közepén újra kezdenek.

A mérkőzés három vagy öt menetes. Ha a menetnek az idő lejártá vet véget, eredményük döntetlen. Ha a győzelmek száma egyenlő, a mérkőzést az utolsó menet győztese nyeri. Ha egy menetben se értek el döntést, mind a két fél vesztes. Minden menetben közepén, egymással és saját területükkel szem-

küzdőtér

1. ábra

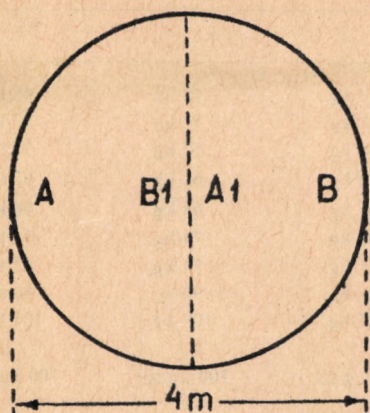


ben kezdődik a birkózás. Ha az egyik úgy érinti a *küzdőtér* határát, hogy a másik érinti a szaggatott vonalat, a küzdelem középről folytatódik tovább.

Természetesen saját területe határát mindenki érintheti — sőt túlléphet rajta —, csak az ellenfelét nem.

Küzdelem közben tilos minden durvaság; felemelt ellenfelet földre dobni, elgáncsolni, ütni, rúgni, karmolni, fojtogatni, haját húzni. Tilos minden fogás, mely a birkózók testi ép-ségét veszélyezteti.

2. ábra



Szabad az ellenfél lábát megfogni, annak segítségével felemelni vagy húzni-tolni. Aki elesik, s tenyere, térdé, vagy bármely testrésze érinti a talajt — húzni tilos —, elvesztette a menetet.

A versenyek lebonyolítása történhet egyéni, csapat- vagy pontverseny formában.

A térbirkózáshoz szükséges felszerelés

1. Pálya: 5×3 méter nagyságú terület, vagy 4 m átmérőjű kör.
2. Nadrág.

Ha a küzdőtér gyepes talaj, határait barázdával, zsinórral, vagy homok, mész leszórásával meg lehet húzni. Padlóra vonalat krétával rajzolhatunk.

A térbirkózó versenyeket iskolai, kerületi, területi selejtezőkön át lehet az országos iskolai bajnokságokig felépíteni.

A vázoltak szerint szervezett térbirkózó versenyrendszer alkalmas nagy tömegek hasznos foglalkoztatására, tehát az ország minden tanulója részt vehet benne, az általános iskolástól az egyetemistáig.

Gondolatok a tanórán kívüli testnevelésről és sportról

A fiatalokkal való törődés összetársadalmi ügy, melynek fontos része testi fejlődésük biztosítása. Ez a felismerés nem mai keletű, évtizedekkel ezelőtt is jelentkezett igény a testi nevelés megreformálására. A szakemberek részéről gyakran hangzott el figyelmeztető felszólalás nem kielégítő testnevelési helyzetünkről.

Remény a változásra nagyon kicsi volt: „A tömegsport üzésének jobb lehetőségei időben legalább olyan távol vannak tőlünk, mint a testnevelés óraszámának növelése” — írta Arday László 1971-ben. 1973-ban a testnevelési órák számát 3-ra emelték, lehetőséget biztosítottak — a tömegsport foglalkozások bevezetésével — a tanórán kívüli rendszeres testedzésre. 1974-től a középfokú tanintézményekre vonatkozó új versenyrendszert dolgoztak ki, mely megteremtette a lehetőséget a tanulók folyamatos versenyeztetésére.

A testnevelési órák tartalmi kérdéseivel nem szándékozom foglalkozni, csupán annyit kívánok megjegyezni, mintha a megnövekedett testnevelési órásszámmal a „megtettünk mindent” szemlélet kezdene elterjedni, ahelyett, hogy a még jobb megoldások keresése dominálna. Az új tanterv előrevetíti egy újabb fellendülés bekövetkezését, de addig sem lehet lemondani a továbblépés lehetőségeinek kereséséről.

A tanórán kívüli mozgásos tevékenységekről szólva, elsősorban ennek célját kell tisztán látnunk.

Tapasztalatom szerint ez alapvető szemléletbeli problémaként jelentkezik még a testnevelést tanítók körében is. Véleményem szerint meghatározó és elsőrendű a mozgásigény felkeltésére való törekvés. Nem a sportolási, hanem a mozgásigény legyen mindennapos szükséglet a fiatalok életrendjében. Ennek elérésével megvalósítható a többi — a testnevelés egészét érintő általános és speciális cél: az egészség megőrzése és megerősítése, a teljesítő-képesség fokozása, a megfelelő életmód kialakítása, a haza védelmére való felkészítés, a szabad idő helyes eltöltésére való képesség, a szocialista személyiség kialakítása.

A szervezeti formák, a működési irányelvek az eszköz szerepét kell, hogy betöltsék. Emeljük ki a versenyeztetést, mint eszköztárunk legeredményesebben hasznosítható formáját. A versenyzés a sportolásba való bekapcsolást, a felkészítést, a tudásszint mérését szolgálja. A diáksportban az első összetevő a legfontosabb, ennek kell meghatározó szerepet betölteni a testnevelők munkájában. Nagyon veszélyes az a szemlélet, mely a bizonyítást tekinti elsődleges célnak a tanulók versenyeztetésében. Az eredményesség csak velejárója, természetes követke-

ménye a folyamatos, rendszeres, szakszerű foglalkozásnak. Ha ennek eredményeként minőségi szintet elérő versenyzők kerülnek felszínre, őket sportiskolákba, egyesületekbe kell irányítani, ahol továbbfejlődésük feltételei biztosítottak.

Nagyon fontos tényező, hogy az igényfelkeltést nem lehet szűk rétegre korlátozni, a tömeges mozgósítás a feladat. Ez adja az alapját minden további fejlődésnek, elsősorban a jövőbeli szemlélet kialakításának. Ennek érdekében gondosan kell kiválasztani azokat a mozgásformákat, melyek e feladat megvalósításához vezethetnek. Elsődlegesnek tekintem a diákturisztikai mozgalmak kiszélesítését. Számtalan tényező szól mellette: a felmentett tanulók egyes csoportjait is mozgósíthatja, üzését nem gátolja a létesítményhiány, élményt nyújtó hatása — jó szervezés és vezetés mellett — maradandó és döntő és az iskola befejezése után is folytatható. A turisztikához szorosan kapcsolódnak a honvédelmi sportok és tájékoztató futás fejlesztése. A túrák, kirándulások jó alkalmat nyújtanak ezek megszerettetéséhez és rendszeres üzéséhez.

Az atlétika a következő — a tantervi sportágak között első —, melynek fejlesztését erkölcsi kötelességnek kellene tekinteni minden iskolában. Jelentőségét nem kívánom részletezni, hiszen mindenki előtt ismert. Szükségességét és a fejlesztés vonalát az OTSH atlétikai állásfoglalása részletesen tartalmazza.

Fontossági sorrendben az úszás következne a szervezetre gyakorolt pótolhatatlan hatása és egész életen át való gyakorlás lehetősége miatt. A tömegek mozgósítása eléréséhez a létesítmények nagyon gyors fejlesztésére lenne szükség, amiben egyelőre csak reménykedhetünk. Azon kevés helyen, ahol az oktatás feltételei megvannak, ésszerűnek tartanám az általános iskola első osztályában kezdeni az úszásoktatást. Sőt, a rendszeres vízhez szoktatáshoz már óvodás korban hozzá kellene látni.

A többi — tantervi — sportág között fontossági sorrendet felállítani nem tartom szükségesnek. Talán megbocsátható, hogy a tornát a tanórán kívüli foglalkozások megválasztása tekintetében nem tartom fontosabbnak, mint a labdajátékokat. A torna anyagában a gimnasztika az, amely mindenki részére elérhető és szükséges. Ennek gyakorlása része minden testnevelési foglalkozásnak. A torna versenyanagya nem vonz tömegeket, üzéséhez olyan adottságok szükségesek, melyekkel kevés tanuló rendelkezik, a versenyeken való indulás kevésbé élményt nyújtó felkészülés eredménye lehet csak. Ez nem jelenti azt, hogy e sportág ne szerepeljen a szakkörök, szakosztályok között, csupán azt, hogy erőszakolt elsődlegességet ne biztosítsunk neki.

Tény, hogy legkönyvebb a sportjátékokba bevonni a tanulókat. Ebben az edzés, a verseny is játék, így minden szinten élményt nyújtó hatása van, és a fiatalok szabadidő-eltöltésében ez a tény erősen motiváló. A sportjátékok közül a labdarúgás iskolában való üzését csupán a tömegsport foglalkozásokra javaslom. Az egyesületek labdarúgó szakosztályainak nagy száma minden kedvet érző és tehetséget mutató tanuló számára biztosítja a sportág gyakorlását. A lehetőségek is gátat szabnak, egyetlen iskolában sincs labdarúgó pálya. A többi tantervi sport-

játék üzéséhez viszont majdnem minden iskolában biztosítottak a feltételek.

A felsoroltakon kívül más sportággal való foglalkozást iskolai szinten nem tartok célszerűnek. Ahhoz, hogy a tanulmányok befejezése után is rendszeres mozgást végezzen ifjúságunk, ismerni kell a választott sportágat. Ezeket túl viszont személyi, anyagi, tárgyi feltételek sem adottak a foglalkoztatáshoz (többnyire még az eddigiekhez sem optimálisan). Természetesen kivételes esetekben elzárkózni nem szabad más megoldásoktól sem, de minden esetben ez elrendő célt nem szem előtt tartani.

„A testmozgás az élő szervezet biológiai szükséglete, különböző életkorban és egyénenként nagyon eltérő erősségű mozgásigényben és mozgásvágyban jelentkez”,* — mondhatnánk az életkorral arányosan csökken. A kisgyermekkorban még természetes és követelő jelleggel van jelen, az iskolás korban fokozatosan visszafejledik (visszafeljesztjük?). Ezért tartom legfontosabb feladatnak az általános iskolák tanórán kívüli testnevelési foglalkozása kérdésének rendezését. Optimális lenne, ha a tanulók naponta vehetnének részt ilyen jellegű foglalkozásokon. Az úttörő olimpiai rendszer sok pozitívuma mellett nagy hibának tartom, hogy sok a sportág, melyben a tanulók versenyeznek (16). Ebben nem az iskolai testnevelés eredményei tükröződnek, hanem az egyesületekben végzett munka. A tömegek foglalkoztatása háttérbe szorul. Szükséges lenne a sportágak szűkítése vagy legalább különválasztása. Ugyanakkor szélesíteni lehetne a nem sportági versenyek — játékos versengések, kisdobos vetélkedők — számát. Az úttörő sportfoglalkozásokat az örsök, rajok, osztályok közötti versenyek töltse ki, sportszakkörök pedig a tantervben szereplő sportágakban létesüljenek, azokban viszont sokkal nagyobb számban.

Néhány adat a jelenlegi helyzet szemléltetésére:

Járások, városok	Osztott iskolák száma	Sport-szakkörök száma
Sátoraljaújhelyi járás	19	1
Edelényi járás	20	3
Encsi járás	21	7 (mind Szikszón)
Sárospatak város	7	—
Ózd város	9	—
Miskolc város	26	21
Leninváros	4	4

Tulajdonképpen az előzőek a középfokú tanintézetek tanórán kívüli testnevelésben már megvalósultak. Az 1974-es átszervezés ebben a szellemben történt, és a másfél éves tapasztalat szerint megalapozott és egyértelműen jó. A tömegsportfoglalkozások, az osztályok közötti bajnokságok lebonyolítását biztosítják, a diáksportkörökben pedig különböző szakosztályok létrehozására van

* Ember Lászlóné: Mozgásigény felkeltése az iskolai testnevelésben. (TF. Tudományos Közlemények. 1970/2.)

lehetőség. Nem túlzás azt állítani, hogy ezzel a rendszerrel a tanórán kívüli testnevelési foglalkozásokba — megfelelő személyi, tárgyi feltételek mellett — minden egészséges tanulót be lehet vonni. Az objektív feltételeken túl a munka minőségén múlik, hogy ebből az iskolák mennyit tudnak megvalósítani. Túl tudnak-e lépni az évek óta tartó panaszokodáson, vagy keresni és megtalálni az optimális megközelítésének lehetőségeit. Példa mindkét esetre akad. Van 700 tanuló gimnázium, ahol egyetlen szakosztály működik, hagyományos versenyek, sportünnepélyek nincsenek. Létezik viszont 500 fős gimnázium 7 jól működő szakosztállyal, saját rendezésű versenyekkel, önálló sportnapokkal. Felelősség az egész tanterületen van. Hány iskolai munkaterv tartalmazza a testnevelés fejlesztésére vonatkozó részletes feladatokat, túllépve a hatékonyság fokozására, a tömegesítés növelésére vonatkozó általános meghatározásokon? (Az általam átnézett 30 munkaterv közül 3.) Hány osztályfőnöki munkatervben szerepel a szabadon választott témák között a testnevelés általános kérdéseivel való foglalkozás? Hány pedagógus vesz részt az iskolai versenyeken és tartja számon tanulóit ez irányú eredményeit? Hogyan segít a KISZ-szervezet? A legmeghatározóbb pedig, hogy mennyit tesz a testnevelő tanár a meglévő lehetőségek maximális kiaknázásáért?

Sok évi tapasztalattal rendelkező testnevelők között is akad, aki kételkedik a reform helyességében. Alapvető ellenetesként hangzik el gyakorta, hogy ilyen létesítmény feltételek mellett, mellyel jelenleg rendelkezünk végre nem hajtható követelményeket szabnak az előírások. Tény, hogy az elmaradással szembe kell néznünk, de ez nem lehet az előrevívő munka elmaradásának egyetlen oka.

Ez nem csupán egyes iskolákban jelentkező probléma, hanem társadalmi kérdés, melynek megoldására határozatok születtek és születnek, tettek mutatnak példát. Ilyenek a kultúrházak testnevelési célokra való átalakítása, vagy a pályaeépítési mozgalmak, melyek Borsod megyében 7 millió 829 ezer Ft értékű társadalmi munkával 16 millió 635 ezer Ft értéket teremtettek.

Másik nosztalgikus felvetés, hogy ma sokkal nehezebb bevonni a tanulókat a rendszeres mozgásba. Ez is nehezen vitatható kérdés, külön tanulmányt érdemelne az okok kutatása. Csak gondolatébresztőként: mennyivel nagyobb választási lehetőség áll a fiatalok előtt a szabad idejük kitöltésére? — társadalmi tudatunkban a szellem művelése és anyagi-erkölcsi elismerése mennyivel jár előtte a szórakozásként számon tartott sportteljesítményeknél? — mire ösztökéli a szülő gyermekét és mivel bünteti, ha az elvárásoknak nem tesz eleget? — a kulturált lakások, ifjúsági klubok mellett milyenek a sportlétesítmé-

nyek higiénias feltételei? Ezek egyben feladatmeghatározó jellegűek is, megmutatják milyen irányban lehet és kell előrelépni.

Felmerültek egyet nem értő vélemények a versenyrendszerrel kapcsolatban is. Az elsős és másodikos középiskolai tanulókra támaszkodó diáksportkörökkel szemben elhangzott olyan vád, hogy elveszi ezt a korosztályt a minőségi sporttól, az eredményesség érdekében visszatartja a tehetségeket az iskolákban. Bármennyire sajnálatos, ez is előfordult, de csak a helytelen szemlélet befolyásolta káros jelenségnek kell tekinteni, aminek megszüntetése nem csupán a testnevelőkön és edzőkön múlik, hanem határozottabb és világosabb együttműködésen, diáksportkörök és sportegyesületek, művelődési osztályok és sporthivatalok között. Érdekeink nem lehetnek különbözőek, ha speciális céljaink némileg eltérőek is. A közös érdek közös vonalat kell, hogy kialakítson, mely eredményeként ezek a hátráltató nézetek eltűnnek. A kölcsönös segítségnyújtás legyen a cél, hiszen a minőségi sport alapjait az iskolai testnevelés foglalkozások adják, az iskolai sport fejlődéséhez viszont a szakszövetségek, játékvezetői testületek támogatása szükséges.

Irodalom

- Arday László*: Az iskolai testnevelés jelenlegi helyzete és problémái. (A sport és testnevelés időszervi kérdései. 1971/2 sz.)
- Ember Lászlóné*: Mozgásigény felkeltése az iskolai testnevelésben. (TF. Tudományos Közlemények. 1970/2 sz.)
- Dr. Bakonyi Ferenc*: Hogyan növelhető az iskolai testnevelés hatékonysága? (A sport és testnevelés időszervi kérdései. 1975/2 sz.)
- Kozmanovics Endre*: A sportolók erkölcsi-eszmei nevelése. (A sport és testnevelés időszervi kérdései. 1975/2 sz.)
- Páricska Zoltán*: Az iskolai testnevelés és sport jellemzői, és fejlesztésének főbb irányai. (Tanulmányok az ifjúsági testi neveléséről. Sport, 1975.)

Kazinczyné Temesi Tünde

Az OTSH állásfoglalásának szerepe a vidéki iskolák atlétikai életének fejlesztésében

Az OTSH állásfoglalása az atlétika sportág fejlesztéséért olyan nagy horderejű, olyan nagy lendületet ad az atlétika fejlődésének, hogy fel sem tűnik mennyire hátrányban vannak a vidéki, kisvárosi középiskolák a főváros vagy a nagyobb városok intézményeivel szemben.

Dolgozatomban röviden erről a problémáról szeretnék írni:

Az atlétika sportág fejlesztése érdekében az OTSH állásfoglalása többek között azt is hangsúlyozza:

1. Fokozottan kell támogatni a középiskolák atlétikai tevékenységét.
2. Mind több iskolát be kell kapcsolni az új rendszerű középiskolai atlétikai bajnokságokba.
3. A szorgalmas, tehetséges atlétákat — fejlődésük érdekében — nagyobb, iskolán kívüli sportegyesülethez kell irányítani.
4. Minden olyan helyen (egyesület, község, város stb.), ahol eddig atlétikai szakosztály nem működött, meg kell találni a működéshez szükséges kereteket.
5. Az állásfoglalás kimondja azt is, hogy amennyiben az atlétikai foglalkozások megtartásához szükséges feltételek nincsenek meg, úgy azt elsősorban társadalmi összefogással, valamint az OTSH anyagi—erkölcsi támogatásával meg kell teremteni.

1. Fokozottan kell támogatni a középiskolák atlétikai tevékenységét. A középiskolák atlétikai tevékenységét — a személyi feltételek mellett — a tárgyi feltételek is behatárolják. Szolnok megye 37 középiskolája közül mindössze 2 iskola rendelkezik olyan sportudvarral, amely atlétikai mozgásra is alkalmas, (az ugrások mellett futásra és dobásra is). Így testnevelési órán a versenyszerű atlétikai foglalkoztatás kevésbé oldható meg.

Marad tehát a délutáni edzés. A kollégiumokban általában a kötelező tanulószobai tanulás délután 4 órától kezdődik. Tehát délután 2-től 4-ig kell megoldani az iskolai tömegsportversenyeket, lebonyolítani az atlétikai és más sportágak edzéseit. Így érthető, hogy az állásfoglalás által követelt nagy terhelésű edzéseket nehéz biztosítani.

2. Az 1974/75-ös tanévtől új rendszerű középiskolai bajnokságok indultak be. A középiskolák I—II. éves ta-

nulói szerepelnek bajnoki rendszerben, míg a III—IV. évfolyam csak a kupaküzdelmekben vesz részt. Az utóbbiak, már valamelyik egyesület versenyzői. Így tulajdonképpen, csak az I. és II. évfolyamos tanulók képviselik az iskola sportját. Tehát, ha jól akar egy iskola szerepelni az iskolák közötti rangsorban, akkor az I. és II. évfolyammal kell eredményt produkálni. Nem várhatnak az iskolák testnevelői arra, hogy a fiatal sportolónál kialakuljon, illetve finomuljon a technika. Viszonylag egyszerű technikával és nagymértékű erősítő munkával a korosztálynak megfelelő, viszonylag jó eredményt lehet elérni. Ez azonban — a túlzott erősítés miatt — a sportoló idő előtti kiegéshez vezethet.

3. „A tehetséges, szorgalmas atléták átirányítása nagyobb egyesületbe” elve jó ötlet, de a fent leírtak alapján nem biztos, hogy az átirányított atléták (különösen dobók) — még oly kiváló edzők irányítása mellett is — megfelelően fognak fejlődni.

E pontnál a kisebb városok, falvak nagy hátrányban vannak a nagyobb városokkal szemben. Ugyanis a legtöbb kisvárosi, falusi egyesület csak labdarúgó szakosztállyal rendelkezik. Így a legtöbb vidéki iskola (Túrkeve, Karcag, Kunszentmárton, Kisújszállás) nem tudja nagyobb atlétikai szakosztályba (Szolnoki MÁV) irányítani tehetséges diáktalálóját.

A tanulóknak a megyeszékhelyre költözéséhez a szülők nem járulnak hozzá.

4. A megoldás az lenne, ha ezeken a helyeken megalakítanánk az atlétikai szakosztályokat.

Azonban az egyesületi vezetők óvakodnak ettől, mert ez esetben a labdarúgók költségvetését kellene csökkenteni. Természetesen az OTSH anyagi támogatásban részesíti az új szakosztályokat, azonban az atléták felszerelése és egész éves versenyeztetése igen költséges, így a központi támogatás nem elég. Ez igen fontos, mert megfelelő minimális felszerelés és versenyzési lehetőség biztosítása nélkül atlétikai élet nincs.

5. A legfontosabb azonban, hogy vidéki viszonylatban nincs megfelelő edzési lehetőség, tehát a minimális igényeket kielégítő atlétikai pálya kevés helyen áll rendelkezésre. Megfelelő futópálya nélkül (a sérülésveszély miatt) komolyabb edzés elképzelhetetlen.

Az OTSH 10000 Ft-ig központi támogatást biztosít atlétikai futópálya építéséhez. A szükséges összeg ennek kb. 10—15-szöröse. Így az egyes tanácsok és báziszervek vezetőinek, illetve kollektíváinak hozzáállásától függ egy-egy atlétikai pálya kialakulása. Ez azonban elsősorban szemlélet kérdése. Ez a munka nagy szervezőkészséget igényel és viszonylag hosszú ideig tart, amíg egy pálya elkészül.

Összefoglalva: Az állásfoglalás minden tekintetben igyekszik segíteni a sportág előrehaladását, azonban igen komoly akadályokat kell legyőzni ahhoz, hogy komoly eredményeket érjenek el versenyzőink.

Turi Imre

Nyugalomba vonult



Kecskeméti Gábor

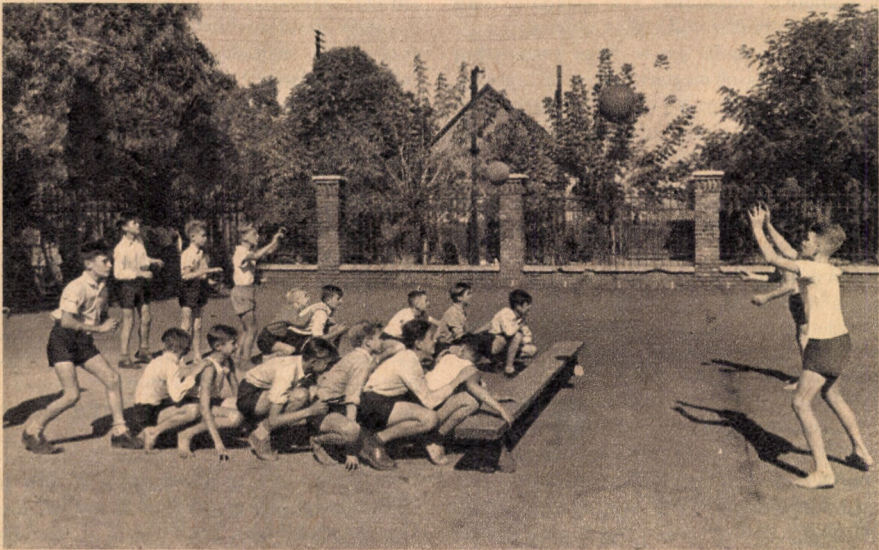
Négy évtized munkássága után vonult nyugállományba Kecskeméti Gábor, aki 1959-től volt Békés megye középiskolai testnevelési szakfelügyelője. Pályafutását egy mondatban így lehetne megfogalmazni: a fára mászástól a válogatottságig.

A békési gimnázium kisdíákja nem csupán tehetségével, de szorgalmával és akaraterejével érte el első nagyszerűségeit, az országos atlétikai bajnokság gerelyhajító számában a második helyezést, és ugyanakkor az országos tornászbajnokságon is az ezüstérmes. 29 éves koráig — 1941-ig — versenyzett szertornában mindvégig a TFSE színeiben, s ezen idő alatt háromszor volt országos bajnok, tizenegyszer öltötte magára a válogatott mezt, és az 1936. évi berlini olimpián is sikerrel képviselte a nemzeti színeket. Testnevelő tanárként 1935-től 1975-ig tevékenykedett, ebből 34 évet szülőhelyén, Békésen töltött.

Nyugalomba vonulása azonban nem jelenti azt, hogy pihen. Jelenleg is a szegedi Tanárképző Főiskola levelező hallgatóit oktatva adja át gazdag tapasztalatait s hogy ez nem lesz hatástalan, arra biztosítékul szolgálhat a következő: három gyermeke közül kettő — apai hatásra — testnevelő tanárként dolgozik, folytatván a családi hagyományt.

Nyugalomba vonulása alkalmából szeretettel köszöntjük Gábor bátyánkat és kívánjuk, hogy jó erőben, egészségben töltsen pihenését, és továbbra is segítse testnevelésünk ügyét, ahogy ezt az elmúlt negyven év alatt is tette.

N. Gy.



Guggoló labdastaféta

Kozák Lajos felvétele

KÖRPERERZIEHUNG

Heft 2/1976.

- Diskussion über die Lehrpläne (Mittelschule) 33
János Mészáros—Dr. Tamás Nagy: Zusammen-
hang zwischen Körpermass, und Leistungen 35
Dr. Tamás Nagy: Über die neuen Lehr-
pläne (II.) 43
Zoltán Szentgyörgyi: Meine Erfahrungen, Me-
thoden (V.) 48
Dr. Alajos Kardos: Zur Rolle des Willen in der
Entwicklung des Bewegungsanspruchs zur Ge-
wohnheit (II.) 55
Károly Kárpáti: Ringen und Körpererziehung .. 57

RUNDSCHAU

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ

№ 2 1976 г.

- Дискуссия об учебных программах (средняя
школа) 33
Янош Месарош—д-р Тамаш Надь: Связь меж-
ду размерами тела и успехами в физкуль-
туре 35
Д-р Тамаш Надь: О новых учебных програм-
мах (II.) 43
Зольтан Сентдьёрдьи: Мой опыт, мои методы
(У.) 48
Д-р Алаёш Кардош: Роль воли в развитии за-
проса движения к привычкам (II.) 55
Карой Карпати: Борьба и физкультура ... 57
ОБЗОР

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

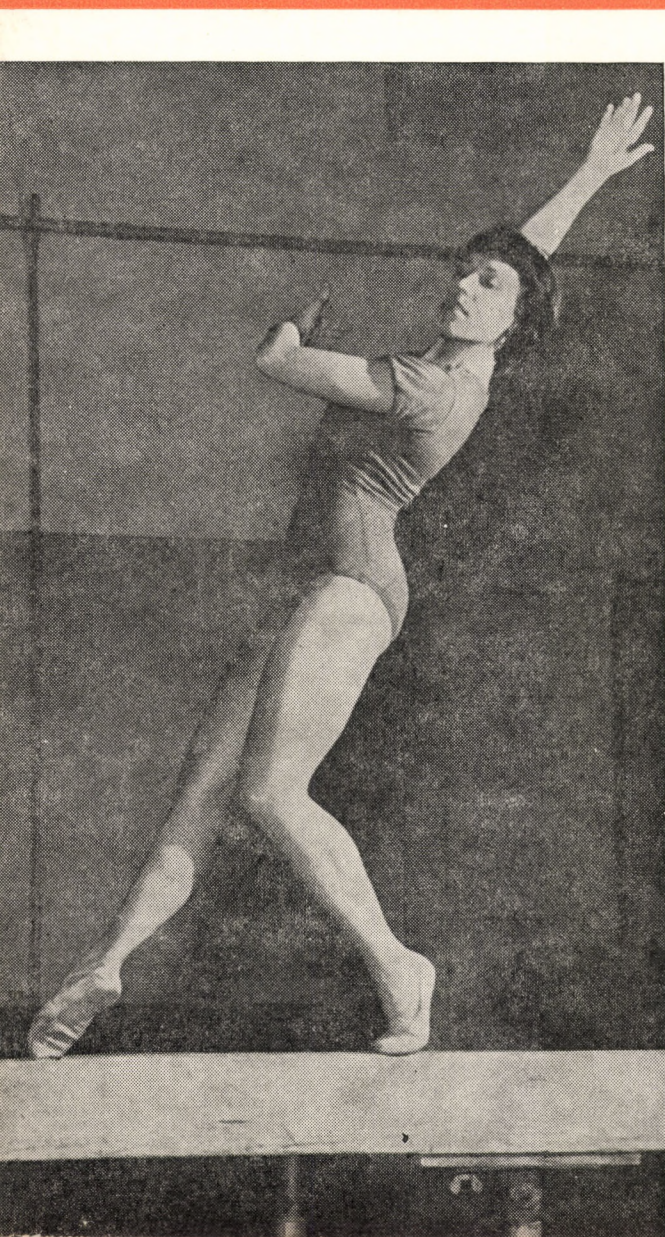
a Posta Központi Hírlap Irodánál
(1900 Budapest, József nádor tér 1.)
vagy bármely postahivatalnál

Előfizetési díj egy évre 14,— Ft
fél évre 7,— Ft

Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96162

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

A testnevelés tanítása



AZ OKTATÁSI
MINISZTERIUM
MÓDSZERTANI
FOLYÓIRATA
XII. ÉVFOLYAM

1976

3



Bognár Károly felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Dr. Nagy Tamás

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné

Dr. Kálmánchey Zoltán

Dr. Nagy György

Nyíri János

Ruszkai Katalin

Dr. Székely Gabriella

Takács Ferenc

Varga Sándor

Várady Géza

TARTALOM

Vélemények a tantervekről (Általános iskola) ...	65
<i>Dr. Nagy Tamás:</i> Az új tantervekről (III.)	68
<i>Dr. Hámori József:</i> Mozgáskultúra és az idegrendszeri fejlődés összefüggései	74
<i>Dr. Csider Tibor:</i> A keringés helyreállási folyamatainak néhány problémája a gyógytestnevelési foglalkozásokon	79
<i>Szabó János:</i> Egyszerű zóna elleni támadás és tanítása	88

SZEMLE

E számunk munkatársai: dr. Csider Tibor vez. tanár, Budapest; *dr. Hámori József*, a biológiai tudományok doktora, Budapest; *dr. Korek József* tud. munkatárs, Budapest; *dr. Nagy Tamás* tszkv. főiskolai docens, Budapest; *dr. Németh József* egyet. testnev. tanár, Budapest; *Szabó János* szövets. szakfelügyelő, Budapest; *Szabó Péter* tanár, Kőszeg.

Megjelenik évente négyszer

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228—203, 228—238, 228—609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalay u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József Nádor tér 1., telefon 180—850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215—96 162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj egész évre: 14,—Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban.
Példányonkénti eladási ár: 3,50 Ft
76.5169 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató
A szöveg fényszedéssel készült

Vélemények a tantervekről

(Általános iskola)

A következőkben az általános iskolai testnevelési tantervvel kapcsolatos országos vita eredményeit kívánjuk összefoglalni. A beérkezett vélemények száma és terjedelme olyan nagy, hogy lehetetlenség volna leközelíteni azokat, ezért csupán meghatározott szempontok szerinti összefoglalásra vállalkozhatunk, jórészt a források feltüntetése nélkül. Reméljük azonban, hogy az ismertetésnek ez a módszere is megfelelő lesz egy átfogó kép kialakításához.

OPI Testnevelési Tanszék

1. A nevelési cél és a tanterv viszonya

Az általános iskolai testnevelés tanterv-tervezetekről leírt bírálatok csak dicsérőleg tesznek említést a tanulók *világnézeti, akarat, erkölcsi* neveléséhez való lehetőségek kihasználásáról, és *elismerően* nyilatkoztak a *társadalmi* elvárások teljesítésének figyelembevételéről.

Ennek konkrét megjelenési formája tantervünkben a „kiegészítő anyag” (16 óra), amelynek gyakorlatanyaga a „szabad idő — sportok” megismertetését, megszerettetését teszi lehetővé. Az egyik véleményben pl. ez így fogalmazódott meg: „A tanterv életszerűbb, mint a régi volt.” (Békés megyei vélemények — Gyula.)

Ebben a témakörben említjük meg a *honvédelmi* nevelés tantervi anyagát. Felmerült annak kiemelése a különböző tantervi fejezetekből (7—8 osztály 6—6 óra). Véleményünk szerint — és az 1964/1968. (M.K. 15.) MM. sz. utasítás alapján — azonban nem indokolt.

Kaptunk olyan véleményt, amely a *közlekedés gyakorlati ismeretek* tantervi kiemelését javasolta. A 102/1974. (M.K. 14.) MM. sz.

utasítás alapján, annak mellékletében felrolyott anyagokat figyelembe vettük, javaslatunkba beépítettük, kiemelésük formális lenne.

2. A szaktudomány és a tanterv viszonya

A sporttudományok és a tanterv viszonyát tekintve a testnevelő tanárok, nevelőtestületek, szakfelügyelők, főiskolai tanszékek stb. véleménye egyértelműen pozitív.

Az MTA Szomatikus Munkabizottsága javasolja egy hosszú távú tantárgyi (tantervi) *kutatás* beindítását, amely a célok, követelmények és a tartalom közötti összhang (tudományosan megalapozott összhang) megteremtése érdekében történne. Ilyen alap kutatás beindításával mi is egyetértünk.

3. A tananyag struktúrája.

Az anyag elrendezésének jellemzői, a tananyag felépítése és ennek pedagógiai konzekvenciái

A tanítási anyag struktúráját, elrendezését és felépítését tekintve a bírálatok már kevésbé egységesek, bár többségükben egyetértőek. A *struktúra* szempontjából elfogadottnak tekinthetjük a *felső tagozat* anyagát, illetve tantervi javaslatunkat. A hozzászólók és véleményezők elfogadták a bevezetésre kerülő módosításokat: képességfejlesztés kiemelése, sportági előkészítő anyagok, a választhatóság tartalmi és formai bővítése, tantárgyteszt, új sportágak bevezetése stb. Bár egy-két bírálat elhangzott a sportág mozgásanyagoknál feltüntetett óraszámokra (a feldolgozásra szánt időkeretekre) vonatkozóan, ezek azonban nem jelentenének lényegesebb változást a megvalósításban. (Pl.: „kevés a téli foglalkozás 6—6 órája”, „két órával növeljük az atlétika óraszámát!” stb.)

Az *alsó tagozatban* viszont hangzott el olyan javaslat, amelyek nagyobb jelentőségűek. Pl. „Az első osztály anyaga az óvodához viszonyítva visszalépést jelent.” (Juhász Gy. TKF—Szeged) vagy például: „... az alsó tagozat számára — a feltételektől függően — két tantervet kellene készíteni”. (Polgári ált. isk.)

A tantestületi vélemények ugyanakkor — döntő többségükben — jónak ítélik az általunk készített tantervi javaslatot, különösen annak realizálhatóságát, elfogadják a felső tagozatnál már felsorolt legfontosabb anyagkiválasztási és elrendezési módosításokat, korszerűnek nevezik azt. Különösen örvendettek azok a megállapítások, amelyek szerint javaslatunk áttekinthető, jól szolgálja a kitűzött célok és feladatok megvalósítását. Pl.: „... még a nem szakosok is könnyen eligazodhatnak rajta”. (Sarkadi ált. isk.)

A bírálatok kis része — alsó és felső tagozatban egyaránt — nem tett különbséget a tantervben feltüntetett „választható anyag” és „kiegészítő anyag” között. Ezt a tantervek végső megfogalmazásában, az anyagrészek formai elrendezésében figyelembe vesszük, vagyis kiemeltebbé kell tennünk a kettő megkülönböztetését.

4. A műveltség felfogása a tantervben

Tantervünk alapkérdése, hogy cél- és feladatrendszerében (és természetesen tartalmában, követelményeiben is) újszerűen fogalmazta meg és helyezte előtérbe a *mozgásműveltség* (játék- és sportműveltség) kérdését. Ennek kialakítását tettük a középpontba — természetesen az egészségi (edzettségi) és nevelési szempontok egyenrangú figyelembevételével. A bírálatok közül néhány ezt lényegében elfogadva, mégis ezzel ellentétben azt javasolja, hogy az egészség szempontot kell kiindulási elvként megjelölnünk. Álláspontunkra a későbbiekben térünk ki.

5. A feladatok és a követelmények összefüggésének elemzése

Az új tantervi javaslatnak azt a törekvését, hogy egyeztetettebb követelményrendszert vezessen be, pontosabban a feladatmódosításokból eredő változásokat a követelmények is tükrözzék, valamennyi bírálat pozitív törekvésként itéli meg. Szinte 100%-os igényként merült fel a tantervben jelzett „motoros teljesítmények a tanuló önmagához mért fejlődésében” részletes, konkrét kifejtése. Tan-

széki felmérésünk eredményei alapján ezt realizálni is kívánjuk.

Többen javasolták tanulói önértékelő lapok, füzetek stb. bevezetését.

6. A tantervi koncentráció vizsgálata

Egy-egy évfolyamban horizontális színvonalbeli különbség tantárgyunkra vetítve nem jelentkezett. Bár bizonyos értelemben ide sorolható az, hogy az *alsó tagozatos* tanterv nemcsak létesítmény és tárgyi feltételek vonatkozásában kellett differenciáljon, hanem a tanítói-szaktanári ellátottság szemszögéből is. Pl.: alsós szakosítás 3—4. osztályban, tanítónők speciális testnevelői képzése, a szakfelügyelet rendszere stb. (FPI szaktanári bírálatok jegyzőkönyve; Székesfehérvári ált. isk.; Kesztyölc ált. isk.)

7. A tantervben alkalmazott differenciák

A tantervi anyag szintek szerinti összeállításával, a törzsanyag, a választható anyag és a kiegészítő anyag bevezetésével annak arányaival a bírálatok egyetértének. Megfelelőnek tartották a terhelés szintjét is. Egyértelműen pozitív vélemények hangzottak el a választhatóság lehetőségének növelésével kapcsolatosan is.

8. A tantárgy fogalomrendszerének egymásraépítettsége

A tantervben használt ismeretanyag egymásraépítettségével kapcsolatban — kisebb pontosításoktól eltekintve — nem kaptunk bíráló észrevételt.

9. Nevelési cél megvalósulása

A tanórán kívüli és az iskolán kívüli nevelés területéhez tantárgyunk több vonatkozásban is kapcsolódik. Ennek speciális formái pl. Út-törő Olimpia, sportegyesületek.

Ezek hatását a tantervi anyag összeállításában a bírálatok egyetértőleg észrevételezték.

A testnevelés tanításával kapcsolatos tárgyi- és létesítményfeltételek hiányosságaira, annak a tanterv megvalósítását befolyásoló hatásaira több hozzászóló felhívta a figyelmet. Különösen gyakori ez a hivatkozás a falusi és a községi iskolák esetében, ezen belül is az alsó tagozat vonatkozásában. (Pl.: Hidasnémeti ált. isk.; Székelyszabar ált. isk.; Nagykapornak ált. isk.)

11. Egymással ellentétes vélemények

A cél- és feladatrendszerrel kapcsolatos vélemények esetenként egymásnak ellentmondóak. Pl.: „Az új tanterv célkitűzései és feladatai teljes mértékben megegyeznek a korábbival.” (Kaposvár Tanítóképző Intézet.) A KLTE bírálatában viszont ezt olvashatjuk: „Az új tervezet jelentős előrelépést jelent cél- és feladatrendszerében.”

Az új célkitűzésekből és feladatokból eredő tananyagkiválasztási és -elrendezési változásokat azonban azok is egyetértőleg észrevételezik, akik egyébként „lényegében változatlan tanterv”-ről beszélnek. (Pl. Bp. Sibrik u. ált. isk.)

Egy másik, egymásnak ellentmondó vélemény kiemelése is szükséges: Az *alsó tagozatos* tantervi anyagban maximalista törekvéseket kifogásoltak a bírálók — sokszor egy-egy vitaértekezleten belül is.

Pl.: az FPI szakmai vitája, illetve annak jegyzőkönyve több, egymással ellentétes véleményt tartalmaz. „Ez a tanterv alacsony szintű, lebecsüli a gyerekeket, pedig a kisgyermek kellő előkészítés mellett csodákra képes.” Ezzel szemben: „Több anyagrészt (pl. 300 m futás), túlzás, mások pedig balesetveszélyesek (pl. kézállás előkészítése).”

Véleményünk szerint — és a bírálók túlnyomó többségének véleménye, álláspontja szerint is — javaslatunk kisebb pontosításokkal (pl. 1. osztály részletesebb anyagmegjelölése) megfelelőnek bizonyult.

A beérkezett véleményeket gondosan áttanulmányoztuk, és valamennyiben használható érveket, gondolatokat, esetenként javaslatokat találtunk. Még abban az esetben is hasznosak voltak ezek az észrevételek, ha csupán „apróságokra”, vagy „sajtóhibára” hívták fel figyelmünket.

A segítő szándékú bírálatokat ezúton is köszönjük.

Összefoglalva a fentieket megállapíthatjuk, hogy az alsó és felső tagozatos tantervekkel kapcsolatosan a bírálók és véleményezőik túlnyomó többsége pozitívan foglalt állást. *Elfogadták* a bevezetésre kerülő *módosításokat*: képességfejlesztés kiemelése, sportági előkészítő anyagok, a választhatóság tartalmi és formai bővítése, tantárgyteszt, új sportágak megismertetésének lehetősége.

Különösen örvendetesek azok a megállapítások, amelyek szerint javaslatunk áttekinthető, jól szolgálja a kitűzött célok és feladatok, valamint a társadalmi elvárások megvalósítását. Ugyanakkor valamennyien javasolják, hogy a részletesebb kifejtés és a minél eredményesebb realizálódás érdekében — az új tantervi koncepciónak megfelelő — kézikönyvek kerüljenek kiadásra.

Tantervünk alapkérdése, hogy cél- és feladatrendszerében — és természetesen tartalmában, követelményrendszerében is — újszerűen fogalmazta meg és helyezte el a *mozgásműveltség*, a játék és sportműveltség kérdését. Az egészségi (edzetségi) és a nevelési szempontok egyenrangú figyelembevételével ennek fejlesztését tettük a középpontba. A mozgásműveltség konkrét tartalmát és kritériumait — a tanterven túlmenően is — részletesebben kell kifejtenünk.

A bírálatok megjegyzéseit, reális javaslatait, a pontosabb megfogalmazásra utaló kéréseit a tantervek végső megfogalmazásánál figyelembe vesszük.

A tantervi anyag kiválasztása, elrendezése

DR. NAGY TAMÁS

Az új testnevelés-tantervekről szóló cikksorozatunk eddig közzétett tanulmányaiban a tantárgyi cél-, feladatrendszerrel írtunk. Ismertettük az „előzményeket”, a jelenlegi külföldi törekvéseket, számbavettük a jelen és a közeljövő társadalmi elvárásait.

Megfogalmazzuk a valamennyi iskolatípusra és iskolafokra általánosan érvényesíthető legfontosabb feladatokat. A három alapeladatot — egymással való összefüggésük hangsúlyozásával — a mozgásműveltség (játék- és sportműveltség) kialakításában, a fizikai felkészültség és az adottság szintjének emelésében, valamint a pozitív lelki tulajdonságok formálásában jelöltük meg.

A cél-, feladatrendszer hosszúnak tűnő fejtegetésének alátámasztása érdekében röviden és önkényes kiemeléssel elemeztük az iskolai célkitűzésekkel való kapcsolatunkat, a feltételek figyelembevételének nehézségeit, valamint a sporttudományok eredményeinek felhasználási lehetőségeit. Utalhatunk a célfeladat—anyag—követelmény egységére is, és a tulajdonképpeni tanterv ismertetésére tettünk ígéretet.

Az alábbiakban tehát azt mutatjuk be, hogy a megfogalmazott és magyarázatokkal is ellátott cél-, feladatrendszerre épülve milyen anyagkiválasztást és elrendezést valósítottunk meg. Milyen szerkezetben, egymásraépülését tekintve hogyan kapcsolódnak egymáshoz a különböző iskolafokok tantervei, anyagrészei.

A tantervek tanítási-gyakorlási anyagának részletes bemutatására, felsorolására azonban nem vállalkozhatunk. A testnevelés tan-

tervek újdonságait, újszerűségét egyébként sem a konkrét mozgásanyag megváltoztatásában kell keresni (bár ebben a vonatkozásban is jelentős módosításra volt szükség), hanem a kiválasztott mozgásanyag elrendezésében, értelmezésében.

Általános iskola 1—4. osztály

Rendkívül röviden, de külön szeretnénk szólni az alsó tagozat új tantervéről, hiszen annak felépítése, tartalma jelentősen eltér a magasabb osztályok, illetve a középiskolai tantárgyi dokumentumoktól.

A tanterv *törzssanyagot* (70%) és *kiegészítő anyagot* (30%) különböztet meg:

Az 1. és a 2. osztályban a *törzssanyag* játékcsoportokba sorolt mozgásanyagot tartalmaz. Ezzel is azt kívánjuk hangsúlyozni, hogy ebben a korban a játék a tanulás alapvető formája, s a tanítás középpontjában továbbra is a játékok állnak. Vagyis a tanulók elsősorban *játszani tanuljanak meg*, és a tantárgyi feladatokat a játékokkal szoros kapcsolatban valósítsuk meg! Ugyanakkor az új tanterv nem írja elő, nem köti meg, hogy mely konkrét játékokat kell a tanítási órán feldolgozni, hanem azokat a képességeket, készségeket és mozgástulajdonságokat határozza meg, amelyeket ki kell alakítani vagy fejleszteni szükséges.

A követelmények is ezeket a képzési feladatokat fogalmazzák meg, a teljesítmények értékelésében pedig a tanulók egyéni fejlődését kell alapul venni.

A 3. és a 4. osztályban a kötelezően megtanítandó mozgásanyagot a tanterv gimnasztikára, játékos képességfejlesztő gyakorlatokra és játékokra, versenyekre bontva közli. A képességfejlesztő gyakorlatokban és játékokban pedig mozgásfajták szerint csoportosít. Fontos annak hangsúlyozása, hogy valamennyi osztályban a törzssanyag a kötelező, mindenki számára elsajátítható anyagot tartalmaz, és a követelmények is például a tornateremmel rendelkező és nem rendelkező iskolák közötti különbségtétel.

Az iskolák létesítményfeltételeinek különb-

ségét a választható, kiegészítő anyag bevezetésével kíséreljük meg áthidalni.

A *kiegészítő anyag* csak a törzsanyagon kívül, többletként szerepeltetett mozgásanyagot tartalmazza — követelmények nélkül.

A kiegészítő anyag óraszámának maximumán 50%-át a törzsanyag magasabb szintű feldolgozására lehet felhasználni (16 óra). Ennek eldöntése a tanító feladata. (A mostoha feltételekkel rendelkező iskolákban választható pl. az egyébként 6 órában kötelezővé tett téli szabadtéri foglalkozás is.)

A fennmaradó időben (16 óra) a tantervben felsorolt *torna, atlétika és sportjáték jellegű mozgásanyagból* kell valamelyiket *kötelezően* feldolgozni. Ennek kiválasztása már döntően a létesítményfeltétel függvénye.

Kivételt képez a kiegészítő anyag óraszámánál feltüntetett úszás: A 2. osztályban, ahol a feltételek ezt lehetővé teszik, az 5. osztályban esedékes kötelező úszásoktatás „előrehozatalával” kell 16—24 órát eltölteni. A 3. és a 4. osztályban is választható még 16—16 óra úszás, de ez utóbbi már nem a kötelező úszásoktatás.

Általános iskola 5—8. osztály

Már többször beszámoltunk arról a gyakorlatban kialakult ellentmondásos helyzetről, hogy az óraszám-növekedéssel egy időben az általános iskolában tananyagcsökkenés történt. Legfontosabb feladatunk volt tehát az, hogy az új tantervek ezt szüntessék meg, vagyis évi 99 órára készüljenek.

1973-ban még nem voltak meg a feltételek ahhoz, hogy a heti 3 óra ténylegesen 3 óra lehessen, vagyis 3. testnevelésóráról beszélünk, s a tantervmódosítás is csak heti 2 órára vonatkozott (lásd: Útmutató a 3. testnevelésóra bevezetésére, Művelődésügyi Közlöny, 1973. 16. sz.).

A rövid terjedelem sajnos nem teszi lehetővé, hogy a foglalkoztatási idő növekedéséből eredő tantárgyi kihatásokról részletesebben szóljunk, inkább rátérünk az új tanterv tényleges jellemzőinek ismertetésére. Alkalmanként arra is utalni fogunk, miben tér el az a tanterv a korábbiól.

Középiskola I—IV. osztály

Az általános iskola gyakorlatában említett óraszámemelés-tananyagcsökkentés ellentmondás a középiskolában nem jelentkezett, ezért itt másodlagos szerepet játszott a konkrét tanítási anyag növelésének szempontja.

A viszonylagosan jobb tárgyi, létesítményi és személyi feltételek azt tették lehetővé, hogy a megnövekedett általános iskolai anyag miatt a középiskolai törzs-, választható, és kiegészítő anyagot is növelhessük, mennyiségileg és minőségileg egyaránt.

Lényegileg azonos tanterv készült a *gimnáziumok* és a *szakközépiskolák* számára azzal a különbséggel, hogy ez utóbbi iskolatípusban kiemeltebb szerepet kapnak a testtartás, javító, illetve a munkaártalmakat megelőző és kompenzáló gyakorlatok.

Az általános iskola felső tagozatának és a középiskola I—IV. osztályának tanterve szerkezetileg megegyezik ezért ismertetésükre nem külön-külön, hanem közösen vállalkozunk. Jelentős különbség van természetesen a konkrét mozgásanyagban, az egyes testgyakorlati ágak technikai, taktikai ismeretanyagában, követelményszintjeiben stb. de ezeket — néhány példajellegű utalás kivételével most nem vesszük tekintetbe.

A tantervek a tanítási anyagot testgyakorlati ágak szerint csoportosítják. Kiemelten kezelik az általános képességfejlesztést, ezért annak anyagát külön tüntetik fel.

Osztályonkénti anyagelrendezés:

Törzsanyag:	kb. 70%
Választható anyag:	kb. 15%
Kiegészítő anyag:	kb. 15%

Ezen belül a testgyakorlati ágak arányát órában és százalékában — középiskolai példával — az *1. táblázat* mutatja be.

A táblázatban megjelölt és a tantervben is megadott időkereteket továbbra sem szabad mereven kezelni. A helyi körülmények indokolhatnak kisebb eltéréseket, másrészt az időkeretek inkább az arányok érzékeltetését szolgálják. Az időkeretek helyes értelmezéséhez tartozik, hogy a táblázatban 1 óra nem azt

jelentí, hogy az egyes tanítási órák tartalma csak egy testgyakorlati ág anyaga lehet. Az arányok jobb érzékeltetése érdekében tüntetük fel a százalékos arányokat is, amelyek természetesen a 4 év viszonylatában értendők.

Törzsanyag. — Az iskolák létesítménnyel és felszereléssel különböző mértékben ellátottak, de a törzsanyagot nehézség nélkül feldolgozhatják. Mivel kivételesen kedvezőtlen helyzetben előfordulhat, hogy valamely sportági anyagrészt mégsem tanítható, a tantervek a törzsanyag keretében — az egyes testgyakorlati ágakon kívül, a képességfejlesztő anyagrészen — külön gyakorlatcsoportot jelölnek meg. Ez és az egyes testgyakorlati ágakon belül „Előkészítő” gyakorlatok, a testgyakorlati ágak szorosan vett anyaga mellett olyan anyagot jelentenek, melynek feldolgozásával a képzési feladatok lényeges veszteség nélkül megvalósíthatók. Ilyen esetekben a hangsúly nem a tanterv által példaként említett konkrét mozgásanyag elvégzésén van, hanem olyan gyakorlatok végeztetésén, amelyek többé-kevésbé a példaként felsorolt gyakorlatokhoz hasonló feladatokat állítanak a tanulóknak elé.

A törzsanyag tartalmazza a honvédelmi testnevelés tantervét is. A rendgyakorlatok, a képességfejlesztő anyag, az atlétika és torna anyagán belül szerepelnek azok a gyakorlati ismeretek, amelyeknek elsajátítását a honvédelmi ismeretek tanterve és utasítása előírja. Ez nem teszi azonban szükségtelenné az utóbbi dokumentum tanulmányozását. A mindenkori utasítások mérvadóak abban a tekintetben is, hogy a honvédelmi ismeretek mely anyagrészt kell a testnevelési órákon feldolgozni, és a testnevelő tanárnak milyen szerepet kell vállalnia a honvédelmi nevelésben.

Rendgyakorlatok. — A testnevelés-tanterv a rendgyakorlatok közül a gimnasztikai rendgyakorlatok anyagát és a katonai alaki gyakorlatokat tartalmazza. A testnevelési rendgyakorlatokat a Kerezi Endre: Torna I. kötet (Tankönyvkiadó, Budapest, 1953.), a katonai alaki gyakorlatokat pedig A Magyar Néphadsereg Alaki Szabályzata (Honvédelmi

Minisztérium kiadása, 1974.) szerint kell oktatni és végezni. A sokoldalú, általános fizikai képességfejlesztést szolgálják. Csoportosítását tekintve egyrészt a szervrendszerekre gyakorolt hatást kívántuk kiemelni, másrészt (a III—IV. osztályban) a kifejezett képességfejlesztés került előtérbe.

A *gimnasztika* anyagát részben bemelegítésre, a szervezet előkészítésére, részben pedig különböző testi tulajdonságok fejlesztésére kell felhasználni. A jól körülhatárolható és pontosan meghatározható mértékű hatásváltás jellemzi ezt az anyagot.

A középiskolai osztályokban növekvő jelentőséget kapnak a kéziszerkek, elsősorban azok, amelyek fokozottabb megterhelés kiváltására alkalmasak (súlygolyó, súlyzó, tömött labda, gumikötél stb.).

A *testtartást javító és légzési gyakorlatok* fontos szerepet kapnak a mozgásszervi hibák megelőzésében és javításában (testtartási hibák, lúdtalp). Külön gondot fordítottunk ezért a törzsizomzat erőteljes fejlesztésére, és a deformitások megelőzésére, javítására.

A gimnasztika keretében továbbra is útmutatásokat kell adni a tanulók otthoni testgyakorlásához.

A *gyakorlatok és játékok (versenyek) a sokoldalú képességfejlesztésre* címszó alatt felsorolt mozgásanyag az alapvető fizikai képességek növelését szolgálja. Az egyes testgyakorlati ágaktól csupán formailag különülnek el („sportágpótló” szerepükre a fentiekben már utaltunk).

A fizikai képességek a testnevelés új tanterveiben a maguk komplexitásában jelentkeznek:

Az *erőfejlesztés*en belül a *relatív erő* növekedését helyeztük a középpontba, de kiemelt szerepet kap a *dinamikus erő* is.

A *futógyorsaság*, illetve a megindulás gyorsasága — az atlétikai futásokkal összhangban — a képességfejlesztés anyagrészen is szerepel. Ennek fejlesztésében kiemeltük a versenyszerű gyakorlási formák jelentőségét.

Az *állóképesség* fejlesztése a futásban — függetlenül attól az előírástól, hogy váltogatott gyaloglással és futással kell az előírt távokat teljesíteni — fontos helyet kapott. A futó-

1. táblázat:

Osztály	Kép. fejl.	Atlétika	Torna	Sport— játék	Téli sport	Választható	Kiegészítő	Össz.
I.	20	14	12	12	6	16	16	96
II.	20	14	12	12	6	16	16	96
III.	20	14	12	12	6	16	16	96
IV.	14	14	10	12	6	14	14	84
Össz.	74	56	46	48	24	62	62	372
%	20	15	12	13	6	17	17	100

állóképesség fejlesztésével, továbbá az akadálypályákon végzett edzéssel a tanulókat a honvédelmi napokon való eredményes szereplésre is fel kell készíteni. Nem hanyagolható el a képességfejlesztésben a nagyobb izomterhelést jelentő gyakorlatok folyamatos végeztetése sem. (Anaerob állóképesség.)

A rugalmasságnak, mint a fizikai felkészültség egyik legjobb mutatójának, változatos ugrás-szökdelés feladathelyzetekben és gyakorlatokkal történő növelését írja elő a tanterv.

A labdás ügyesség fejlesztése jelentheti talán a tanár és a tanuló számára a legváltozatosabb gyakorlatok és játékhelyzetek felhasználását. Különöse jelentőségére a sportjátékok vonatkozásában is utalunk.

A felsorolt gyakorlatcsoportok többségében a tanterv általában nem tesz különbséget fiúk és lányok között. Természetesen azonban, hogy a különböző nemű tanulók nem állíthatók azonos feladatok elé, ezért a tanár a nemekre való tekintettel értelemszerűen járjon el a gyakorlatok megtervezésekor!

Atlétika. — A kitartó futás (közép és hosszú távú futások) nem szerepelnek az atlétikai anyagrészen. Ezt a képességfejlesztő gyakorlatokon belül az állóképesség fejlesztésénél írja elő a tanterv.

A rövid távú futás és a rajtolás eredményes elsajátítása (futótechnika, rajttechnika, vágta-állóképesség, a megindulás gyorsasága stb.) minden tanuló számára követelmény.

A magasugrással kapcsolatban az a feladat, hogy a tanulók először megismerjék az egyes ugrástechnikákat, hogy eldönthessék, melyiket válasszák. Bizonyos osztályokban tehát

nem kívánalom, hogy a tanulók minden technikát megtanuljanak, hanem az a cél, hogy megismerkedjenek velük, és tapasztalataik alapján (a tanár segítségével) közülük egyet válasszanak, majd elsajátítsanak.

A tanterv a magasugrás egy-egy részfeladatát helyezi osztályonként a tanítás középpontjába. Ez azt jelenti, hogy elsősorban ezeknek a részfeladatoknak az eredményesebb megoldására kell az oktatásban összpontosítani.

A távolugrás tantervi anyaga összhangban van a magasugrás anyagával. Az egyes osztályokban a tanítás középpontjában a magasugrással analóg részfeladatokat állít a tanterv. Ez lehetőséget ad arra, hogy a kétféle ugrásban az analóg részfeladatok hasonlóságára és eltéréseire — az ugrások konkrét céljával összefüggésben — a tanár a tanulók figyelmét felhívja, és ezzel ismereteiket kiszélesítse.

A távolugrásban a tanterv a guggoló, majd az ollózó technika tanítását írja elő, illetve ad választási lehetőséget a tanulók számára.

A dobások közül elsősorban a hajító mozdulat helyes végrehajtását kell kialakítani.

A lökések oktatásában vegyük figyelembe a képességfejlesztő anyagrészen szereplő, gyorsasági erőt fejlesztő gyakorlatokat. A törzsanyagban II. osztálytól szerepel a háttal felállásból, becsúszással végrehajtott lökés-technika. A tanár vegye azonban figyelembe, hogy a háttal történő indítás a hát izomzatát nagymértékben terheli, ezért a helyes végrehajtás nem kívánható meg minden tanulótól. Meg kell engedni az oldalfelállásból vagy a félháttal való felállásból való súlylökést is.

Mind a hajítások, mind a lökések eredményessége szempontjából nagyon fontos a do-

bóerő (gyorsasági erő) fejlesztése. Erre a tanterv is tartalmaz előírásokat a dobóerőt fejlesztő gyakorlatok között.

Az atlétikában választható anyagként szinte bármelyik ág alkalmazható, amelyre iskolai körülmények között lehetőség kínálkozik. A leg gondosabban ügyelni kell a gránát- és a gerelyhajításkor, a diszkoszvetéskor elegendő nagyságú területre és a baleset elkerülésére.

Torna. — A talajtornában a megnövekedett gyakorlatalemeken kívül a tanterv minden osztályban előír gyakorlatszerkesztésre vonatkozó ismereteket is, különben nem képesek a követelményekben is megfogalmazott gyakorlatszerkesztésekre. A gyakorlatalemeket az egyes osztályokban általában úgy csoportosítottuk, hogy a szabályok gyakorlati elsajátításához nyújtsanak alapot.

A leányok számára a művészi torna (ritmikus sportgimnasztika) gyakorlatanyaga részben a gimnasztika nőies jellegének alakítását célozza, részben pedig a talajgyakorlatokban összekötő elemekkénti felhasználását. (Amennyiben a művészi torna nem képezi egyben a választható anyagot is, csak jelentősen csökkentett igényekkel követelhető meg!)

A támaszugrások közül a fiúk a guggolóugrásokat, a terpeszugrásokat és a vetődéseket, a leányok guggolóátugrások 1—2 egyszerűbb változatát tanulják meg.

A szekrénymagasságot a tanterv csak megközelítően határozza meg. A szekrénymagasság szabályozásával a tanulók testmagasságához és előképzettségéhez kell igazodni, de nem lehet felhasználni a követelmények fokozására.

A támaszugrásokkal kapcsolatban a tornászos követelményeket (lebegőtámasz, tornászos testtartás) csak fokozatosan, a tantervi követelményeknek megfelelően szabad támasztani. Ebben a vonatkozásában inkább a mozgás esztétikai vonatkozásainak az érzékeltetésével, az ösztönzés más módjaival kell törekedni a szép magatartásra, mintsem mechanikus követelések támasztásával.

A torna törzsanyagában szerepelnek függő- és támaszszerek (gyűrű, korlát, nyújtó). Jelöli a tanterv kapcsolatukat a képességfejlesztés

támasz-, függésgyakorlataival (pl. az egyes elemek elsajátítását azok sokoldalú felhasználása előzze meg)!

A tornát választható tantervi anyagként az iskola helyi körülményeitől, a tanulók érdeklődésétől függően a tanár legjobb belátása szerint használhatja fel. Felhasználható úgy, hogy a tanár a tanulóknak azt a csoportját, akik a torna iránt érdeklődnek, a választható anyagra szánt órakeretben tornával foglalkoztatja. A tanterv a gyakorlatok nehézségi fokaként a középiskolai tornaversenyekre kiírt „B” kategóriájú gyakorlatok nehézségi fokát jelöli meg felső határként.

Sportjátékok. — A sportjátékok közül a törzsanyagban egy sportjáték választását írja elő a tanterv. (Ez annyit jelent, hogy a négy osztályban tervszerűen és rendszeresen csak ezt az egy sportjátékot tanítjuk, de ez nem zárhatja ki más sportjátékok felhasználását a testnevelési órákon. Sőt kívánatos, hogy a tanulók megismerkedjenek a többi labdajátékkal is! Természetes azonban, hogy csökkentett technikai igényekkel és könnyített szabályokkal játszhatók.)

A sportjátékok anyagának felépítése azt az elvet követi, hogy a tanulók minél előbb tudják játszani a játékot a legfontosabb játékelemek elsajátításával és a játék menetének a megtanulásával (egyéni taktikai feladatok, védő- és támadójátékos helyezkedése, magatartása).

Ha a tanár a választható anyag időkeretében is labdajátékot kíván feldolgozni, akkor a törzsanyagban tanított sportjáték magasabb szintű elsajátítása vagy egy új labdajáték (törzsanyag szintű) felvétele mellett is dönthet.

Téli sportok. — A téli sportokkal való foglalkozás megszervezése minden iskolában kötelező.

A téli foglalkozásokat elsősorban az egészség, az edzettség növelése szempontjából kell értékelni. Valamennyi tananyag programszerű megtanítását éghajlati viszonyaink nem indokolják, de nem is teszik lehetővé. Ezért a tanár inkább útmutatásokat adjon, ötletekkel

szolgáljon ahhoz, hogy ezek a feldolgozások érdekesek, szórakoztatóak és edzők legyenek.

A téli sportok választható anyagként nem használhatók fel. Amennyiben az iskola udvarán jégpálya van, a *kiegészítő anyagra* előírányzott órakeretben a foglalkozások viszont megszervezhetők.

Választható anyag. — A választható anyaggal kapcsolatos útmutatásokat a sportági anyagrészek ismertetésénél közöltük. Fontosnak tartjuk azonban annak hangsúlyozását, hogy választható anyag — a törzsanyagra épülve — csak *atlétika, torna és sportjáték* lehet! (Kivétel úszás.) Nem szabad a választható anyagot évenként módosítani, de osztályonként lehet eltérő választható anyagra fordítani az előírt időkeretet.

Kiegészítő anyag. — A tantervek keretszerűen jelölik meg a kiegészítő anyagot. A tanár az iskola igazgatójával egyetértésben az iskola létesítményeit és felszerelését figyelembe véve választ.

— Amennyiben lehetősége van arra, hogy a tanulók a testnevelési órán egyidejűen különböző testgyakorlati ágakkal foglalkozzanak, akkor több sportágban (tollaslabda, tenisz, sportjátékok stb.).

— Amennyiben csupán egy létesítményre alapozható a testnevelési óra (pl. télen torna-teremben, úszás esetén az uszodában stb.), a tanár dönt arról, hogy mely testgyakorlati ágakban foglalkoztassa a tanulókat a kiegészítő

anyagra szánt időkeretben. A választás és a döntés előtt minden esetben figyelembe kell venni, hogy ennek az anyagrésznek az a célja, hogy megismertesse a tanulókkal azokat a testgyakorlati formákat is, amelyek az ún. „Szabadidő-sport” szemszögéből elsősorban számításba jöhetnek.

E célkitűzésekből fakad, hogy ezekben a játékokban, sportágakban nincs kifejezett tanítási anyag és természetesen tantervi követelményszintet sem állítottunk a tanulók elé. Azokra az alapformákra azonban, amelyek a választott testgyakorlati ágak megismerése és végrehajtása szempontjából szükség van, természetesen oktatni kell.

Összefoglalva: a tantervek „anyag”-fejezetről elmondottakat, pontosabban kiegészítve a leírtakat, szeretnénk aláhúzottan kiemelni:

Az új tantervek nem anyagcentrikusak, hanem a nevelési-oktatási munkával elérhető célokat, szinteket helyezik a középpontba, azaz *követelménycentrikusak*. Azokat a képzési célokat igyekeznek következetesen egymásra építeni, amelyeket tanítványainknál el kell érni. Bár ezek a szintek különbözőek lesznek, mégis másodlagossá teszik azt a tartalmat, tanítási konkrét anyagot, mellyel megvalósítjuk.

Ennek részletesebb és pontosabb leírása azonban csak a követelményrendszerrel együtt történhet, ezért erre az új tantervekről szóló sorozatunk következő tanulmányában térünk ki.

Mozgáskultúra és az idegrendszeri fejlődés összefüggései*

DR. HÁMORI JÓZSEF

A mozgások aktív és passzív kivitelező szervei, az izom- és csontrendszer, valamint a mozgás koordinációját végző idegrendszer fejlődése a születéstől a 18 éves korig terjedő időszakban, azaz nagyjából a szomatikus differenciálódás befejeződéséig két ellentétes tendencia szerint megy végbe. Ezt kvantitatív viszonyokat kifejező számadatokkal lehet a legkönnyebben bemutatni.

A fejlődő agy mennyiségi adatai

Újszülöttben az agy súlya kb. 335 g (a csecsemő testsúlyának több mint 10%-a!), bár igaz, hogy ekkor az agy víztartalma igen magas, mintegy 90% (felnötteknél csak 76%). *Egyéves* korban az agy átlagos súlya 925 g (már kevesebb, mint a testsúly 10%-a), *kétéves* korban 1064 g, (a testsúly 9%-a), *hétéveseknél* 1250 g (testsúly 5,5%-a), *15 éveseknél* 1350 g, *18 éveseknél* 1380 g, ami gyakorlatilag azonos a felnöttek 1400—1450 grammos átlag agy súlyával. A felnötteknél az agy súlya a testsúlynak már csak 2,5%-a! (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy még így is sokkal több, mint a legfejlettebb főemlősöké.)

Az *izomzat* súlya a különböző életkorokban a következőképpen viszonylik a testsúlyhoz: *újszülötteknél* 23,3%, *8 éves* korban 27,2%, *15 éves* korban 32,6% és *18 éves* korban 44,2%.

Az agy súlyának növekedése tehát 7 éves korig jelentős, de ettől kezdve nagyon lelassul.

* A zánkai Nemzetközi Nevelésméleti Konferencián elhangzott előadásokból.

sul. Feltünőbb azonban az, hogy a születés után — a többi szervekkel összehasonlítva, illetve az egész testúlyhoz viszonyítva — a növekedés még így is az agyvelő (és a szem) esetében a legkisebb. A testsúly felnött korra az újszülött súlyának 21-szerese, az izomzat és a csont 37-szerese, míg az agyvelő abszolút súlynövekedése kevesebb, mint négyszeres!

Mozgások fejlődése

Az agy viszonylag hatalmas súlya ellenére újszülöttben akaratlagos mozgás (az első „akaratlagos” mozgásokra való törekvés ugyan már 5 hónapos korban jelentkezik, amikor a gyermek először akar valamit megfogni) nincs, annak ellenére, hogy egyes izomcsoportok erre már alkalmasak lennének. Ennek oka, hogy a kéreg ekkor még a fejlődés — szövetdifferenciálódás — kezdetén tart, s az innen kiinduló mozgató, hosszú pályák rostjai nem rendelkeznek velőshüvellyel, illetve még nem létesítettek megfelelő működő kapcsolatot a gerincvelői mozgatóidegsejtekkel. A mozgatórostok myelinizációja, illetve a többé-kevésbé megfelelő szinaptikus kapcsolatok létesítése mozgató neuronokkal csak kb. 10—12 hónapos korban teszi lehetővé az (akkor még elég primitív, nem megfelelőképpen koordinált) akaratlagos mozgások kialakítását. A kéri girusok kifejlődése, illetve a pályákat alkotó axonok teljes myelinizációja pedig csak a 2. életév végére fejeződik be. Innen kezdve a mozgások fokozatosan javulnak, és a 4—5. év körül folyamatosakká, gördülékenyekké válnak. A kifinomult mozgáskombinációk kialakítását azonban — pl. a kéznél — általában csak a 7—8 éves kor után tapasztalhatjuk. Ennek oka az, hogy kisgyermeknél először az ún. „nagy” izmok (váll, kar, törzs, csont) fejlődnek ki, amíg a „kis” izmok, így a kéz kis izmai általában csak 6—7 éves korban indulnak fejlődésnek. Serdülőkorban jelentékenyen továbbfejlődnek a láb-, kar- és hátizomzat, míg a karizomzat fejlődése csak 15—18 éves korban válik kifejezetté. Ez teszi lehetővé, hogy 15 éves kor után a mozgások pontosságá erősen javul,

és a mozgulatok, mozgáskombinációk gazdaságosabbá válnak.

Az izomzat itt ismertetett szekvenciális fejlődése (a csont- és ízületrendszerrel egyetemben) azonban csak passzív (bár természetesen elengedhetetlen) feltétele mozgások, mozgáskoordinációk kialakulásának. Döntő szerepet ebben a mozgáskoordinátor idegrendszer, illetve az idegrendszer továbbiakban részleteken is ismertetendő szekvenciális, programozott differenciálódása játszik.

Az idegrendszer „programozott” differenciálódása

Mit értünk az idegrendszer „programozott” fejlődésén? *Az idegrendszer alapidifferenciálódása*, hasonló más szervekhez, szervrendszerekhez, *genetikusan determinált*. Ez különösen az idegrendszer fejlődésének korai szakaszában szembeötlő. A neuroblastokból kifejlődő neuronok által kialakított sejtcsoportok, magvak, központok, még funkciójuk kialakulása és az egész idegrendszer, sőt szervezet össz munkájába való bekapcsolódása előtt — bár primitív formában — kialakulnak. Az egyes központokban, így pl. a motoros rendszerhez tartozó kéregrésztben, a kisagyban, vagy az agytörzsi, gerincvelői motoros magokban, oszlopokban a végleges, érett idegrendszerre jellemző neuronszámnak azonban 2—3-szorosa található meg. A későbbi, s emberben elsősorban a születés utáni életben lezajló kapcsolat kialakítások, amelyek végül is a tipikus neuronhálózatok kialakítását eredményezik, tehát rendkívül kedvező, azt is mondhatnánk „ökonómikus” körülmények között folyhatnak le. Kérdés ugyanis, hogy miként lehetséges az érett idegrendszer ismert, s hihetetlenül bonyolult, de mégis rendkívül precízen „huzalozott” szerkezetének kialakítása. (Érett emberi idegrendszerben 1 idegsejt átlagban 1000 más idegsejttel kapcsolódik, s nem véletlen, hanem szinte szigorúan meghatározott módon.) A DNS-ben kódolt genetikus program nyilvánvalóan nem tartalmazhatja az összes (kb. 10 billió) kapcsolatra vonatkozó pontos információkat.

Mai felfogásunk szerint a genetikus program csak általánosabb utasításokat tartalmaz, s ennek pontosabb kidolgozása az idegrendszer posztnatális fejlődése során lezajló szelekciós folyamatok során realizálódik. A feles számban kifejlődő idegsejtek ugyanis sok, a későbbiek során helyesnek bizonyuló kapcsolat mellett rengeteg „téves” kapcsolatot is kialakítanak egymással. Ezek közül a második fázisban (s ez gyermeknél több évig tartó folyamat) mind hangsúlyozottabban meginduló funkciók „kiszűrők” és megerősítik, stabilizálják a helyes kapcsolásokat, míg más huzalokat, amelyek „téves” elemeket kapcsolnak össze, a működések során keletkező idegimpulzus nem jár át, aminek következménye, hogy ezek egy idő után a kapcsolatot alkotó idegsejttel együtt kiszelektálódnak, elpusztulnak. Ez a magyarázata, hogy az emberben a fejlődés korai szakaszában meglevő 20 milliárd idegsejtből csak 10 milliárd marad meg; azonban az ezek között kialakult huzalozás már alkalmas a legtöbb, az emberre jellemző működés végrehajtására. Nehéz pontosan megmondani, hogy ez a folyamat emberben mikor fejeződik be, de indirekt adatok alapján arra gondolhatunk, hogy csak a serdülőkor végén vagy még néhány évvel később.

Agyfejlődési rendellenességek és mozgáskoordináció

Eléggé részletes adataink vannak arra vonatkozólag, hogy az agy egyes részeinek rendellenes fejlődése vagy károsodása miként befolyásolja a mozgáskoordináció kialakulását. Legszembetűnőbbek a kisgyerekkori kisagyi tumorerok okozta koordinációzavarok, így a végtagataxia vagy az ún. pozitív Rombergtűnet, amikor az alapállásban álló gyermek behunytt szemmel ingadozik. Ilyenkor gyakran az ingadozás iránya is megállapítható; a gyermek rendszerint egyoldali szédülésről panaszkodik. Ugyancsak kisagyi fejlődésrendellenesség következménye a törzs ataxiája, amelyre a széles alapú, bizonytalan járás jellemző. A mozgás összerendezettségének

zavarára (asznergia) utal ilyenkor, ha a gyermek nem tudja lehunytt szemmel mutatóujjait összeérinteni, térdarok kísérletnél lábát nem a térdére, hanem a sípcsontra vagy a combra helyezi. Ugyancsak e csoportba tartozik a *dyadiadochokinesis*, amikor a gyermek az egymást követő mozgásokra (pl. a kar le- és felforgatása) csak lassan képes, illetve az *adiadochokinesis*, ha az egymás utáni mozgásokra képtelen.

Gyengéntápláltság és mozgáskoordináció

Az ideggyógyászati, s az esetek többségében jól körülírható organikus károsodások következményeképpen létrejövő mozgáskoordinációs zavarok mellett, amelyek közül jónéhányat ma már megfelelő, korai szakaszban elvégzett műtéttel korrigálni lehet, vannak olyan mozgáskoordinációs zavarok is, amelyek bár jóval általánosabban fordulnak elő, mint a neurológiai esetek, sokszor alig észlelhetők. (Bár hatásuk még a pszichés fejlődésre is jelentős lehet.) Kísérleti állatokon tisztázták először, hogy a nem megfelelő táplálás a posztnatalis életben nemcsak csont- és izomszövet fejlődésének (egyébként nagyobb részt reverzibilis) retardációját vonja maga után, hanem az agy súlya is a normális szint alatt marad. Ennél sokkal lényegesebb azonban, hogy a gyengéntáplálás szelektíve a kisagy fejlődését gátolja; az állatok mozgáskoordinációja jóval a normális táplálkozás újrabevetése után is sokkal kezdetlegesebb, mint a kontrolloknál. További vizsgálatok azt is bebizonyították, hogy a testsúly (és az agy súlyának) későbbi normalizálódása esetén is fennmarad a viszonylag retardált mozgáskoordináció, ami amellet szól, hogy az alultáplálás a kisagyban irreverzibilis fejlődésretardációt idézett elő.

Sajnos a XX. század második felében a gyermekek 100 milliói alultápláltak — hasonló konzekvenciákkal. Nagyon valószínű azonban, hogy az alultáplálás (s hazánkban sokszor a nem megfelelő táplálás) e specifikusan a fejlődő kisagyra kifejtett hatása a kisagnak nemcsak a szorosabban vett motoros

koordinációkban való részvételét károsítja, hanem általában mindazon egyéb működéseket is, amelyekben a kisagy résztvesz. Ismeretes ugyanis, hogy a kisagyba nemcsak mozgásinformációk futnak be, azaz a kisagy nem egyszerűen egy mozgáskomputer (mint amilyenek pl. a légvédelmi rakétákhoz kapcsolt löelem-számítógépek). A kisagyba látás, hallás, egyensúlyozás, hőérzékelés információk is bekerülnek, nem is szólva a nagyaggyal és a nagyagykéreggel való rendkívül gazdag összeköttetéseiről. (Egészen természetes tehát, hogy a beszéddel kapcsolatos hangpercepció, illetve a beszédmotorika is állandó oda-vissza információkkal kapcsolódik a kisagyhoz.) Úgy tűnik, hogy a kisagy a mozgáskoordinációban játszott igen fontos szerepe mellett sokkal általánosabb, sokszor a „szellemi” működésekhez kapcsolódó műveletek koordinációjában is résztvesz, károsodása tehát ezek normális funkcióját is egyaránt befolyásolhatja.

A fejlődő idegrendszer „kritikus periódusa”

Az idegrendszer fejlődése, vizsgálata során számolnunk kell még egy nem elhanyagolható törvényszerűséggel, amelyet eddig a mozgáskoordináció kialakulásával kapcsolatosan nem, vagy csak ösztönösen vettek figyelembe. Az ún. „kritikus periódus”-ról, az idegsejtek közötti kapcsolatok kialakulását követő „stabilizációs” időszakról van szó. Kísérletesen először macskán bizonyították (Hubel és Wiesel amerikai kutatók), hogy a látópálya kapcsolatai (szem kéregalatti átkapcsoló állomás, az ún. térdestest látókéreg) a szemhéjak kinyitása után (ami kb. a 7—8. napra esik), 2—3 héttel gyakorlatilag kialakulnak tekinthetők. Mégis, a későbbi, felnőttkori normális látás szempontjából az ezt követő, tehát a születés utáni 4. és 6. hét közé eső periódus a kritikus. Ha ebben az időszakban az állat szemhéját levarrják (majd utána ismét felnyitják), a macska látása soha nem lesz normális.

A kritikus periódus előtti vagy utáni szemhéjlevarrás egyáltalán nem befolyásolja a későbbi látáskvalitásokat. A látórendszer ké-

sőbbi teljesítménye szempontjából tehát elengedhetetlenül szükséges, hogy a kritikus periódusban megfelelő funkcióráhatások érjék a látórendszerbe tartozó idegi központokat: az adekvát funkció ilyenkor „stabilizálja” a központokat alkotó idegsejthálózatokat.

Hasonló „kritikus periódus”-okat később más idegrendszerekhez tartozó idegi központoknál is leírtak, s ma már az idegrendszer fejlődése egyik legáltalánosabb törvényszerűségének tekintik. Vonatkozik ugyanez — mutatis mutandis — a mozgáskoordinációban, a mozgások irányításában résztvevő idegi központokra is. Ez embernél azonban erősen elnyújtott — 2—16 éves korig — és ma még nem kellőképpen ismert módon bontható szekvenciákra. Bizonyosra vehető azonban, hogy különböző mozgáselem-kombinációkhoz tartozó neuronhálózat-komplexek „kritikus periódusa” időben is különbözik. Ennek pontosabb regisztrálása nemcsak a versenysportok, hanem az általános mozgáskultúra szempontjából is alapvető fontosságú lenne; meg lehetne határozni adott fejlődési korra optimális mozgáskombinációk, illetve az általános mozgásigény jellegét, mennyiségét. Ezt most még inkább csak véletlenszerűen találják el. A megfelelő tánc-készség kibontakoztatásához például elég korán (3—6 év) kell elkezdni a gyakorlatozást. Ezt „nemzeti” szinten végzik egyes távol-keleti népeknél, így pl. a thaiföldieknél, ahol a gyermekek, majd később természetesen a felnőttek tánc- és következésképpen járáskultúrája még a legszegényebb családokban is magától érthetődően, és a ma ismert legmagasabb szinten fejlődik ki (elsősorban nőknél). Ellenpélda Anglia, ahol ez a fiatalkori tánc- és járásdresszírozás ismeretlen — mások a hagyományok. Ez magyarázza, hogy az angol nők járása — tisztelet a kivételnek — kifejezetten amazonikus, katonás, darabos. Közismert ugyancsak, hogy a négerek mozgáskultúrája jóval fejlettebb, mint az európai vagy amerikai fehéréké. (Ezt aényt egyébként az Egyesült Államokban különösen elterjedt 'I. Q.' = intelligencia hányados kritikusai fel is használják. Rámutatnak arra, hogy a személyiségérték mérésére az erősen európai—amerikai iskolarendszer-

re és társadalmi viszonyokra visszavezethető, tehát akarva-akaratlan szubjektív tesztrendszer nem alkalmas, mert többek között a mozgáskultúrát, sportokra való rátermettséget, ritmusérzéklet, muzikalitást stb. — amelyekben a négerek rendszerint magasabbra értékelhetők mint a fehérék — nem veszi figyelembe. Egy ilyen módon kiegészített I.Q. alapján készített felmérés az azonos társadalmi viszonyok között élő színes bőri és fehér populáció között szignifikáns különbséget nem is mutat. (Természetesen nehéz eldönteni, hogy a négerek „magasabb rendű” mozgáskultúrája abból adódik-e, hogy a mozgáskoordináció kialakítása szempontjából döntő kritikus periódust — nyilvánvalóan csak ösztönösen, az évszázadok vagy évezredek során kialakult fizikai nevelési tapasztalatok szerint — sokkal ésszerűbben használják ki, mint a fehérék, vagy — s ez egyaránt fennálló lehetőség — a fejlettebb mozgáskoordináció genetikusan adottság. Akármint is legyen, érdemes lenne a problémát részletesebb vizsgálat tárgyává tenni neurológus, pszichológus, szociológus, mozgástechnikus szakemberek bevonásával.

Fejlődésgyorsulás (akceleráció) és mozgáskoordináció

A szervezet a prepubertás és pubertás időszakában lejátszódó hormonális áthangolódása időben egybeesik a mozgáskoordináció kritikus periódusának egy viszonylag késői, de igen lényeges szakaszával. (Kb. a 9—15 évesek közötti időszakról van szó.) A hormonális rendszerek ezen időszakra eső igen gyors differenciálódása és a hormonális működések megindulása legkézenfekvőbben az ivari érésen mérhető le, de hasonlóképpen fokozott a hipofízis-mellékvese rendszer működése is, illetve áttételesen az egész ún. neuroendokrin rendszer differenciálódása. Nem tudjuk, hogy a hormonális rendszer működése szintjének e hirtelen felemelkedése befolyásolja-e az idegrendszer differenciálódásának előzetes programban meghatározott alapjait. Az azonban bizonyos, hogy a pszichés állapot

ebben a korban meglehetősen labilissá teszi, ami áttételesen hatással lehet a mozgáskoordináció e korra jellegzetes differenciálódására is. A problémát még csak hangsúlyosabbá teszi az utóbbi évtizedekben megfigyelt fejlődésgyorsulás, vagyis az a jelenség, hogy a gyermekek testmagassága adott korban centiméterekkel nagyobb, mint néhány évtizeddel ezelőtt, valamint az, hogy az ivarérés $1\frac{1}{2}$ —2 évvel előbb következik be, mint régebben. Hasonlóképpen az egész hormonális rendszer is kb. 2 évvel előbb indul gyorsult fejlődésnek, ami az okozott, s elsősorban a serdülőkorra jellemző pszichés labilitás időszakát is megnyújtja, összes konzekvenciáival együtt.

Percepció-differenciálódás

A mozgások és a mozgáskoordináció viszonylagosan *reaktív* jellegéből következik továbbá, hogy a mozgáskoordináció differenciálódása legszorosabban kapcsolódik az érzékelési funkciók differenciálódásához, amely mint elsősorban Piaget munkásságából ismert — ugyancsak jelentős szekvenciális változásokat mutat a fejlődés során.

Ismeretes például, hogy a felnőttel összehasonlítva a gyermek sokkal nagyobb redundanciát igényel, valamely minta korrekt felismeréséhez. Ha például valamely külső inger érzékelése több alternatív módot tesz lehetővé, a gyermek mindig arra az aspektusra választ, amelyben a legkevesebb információ van.

Ugyancsak ismert, hogy a gyermek — a felnőttől eltérően — általában képtelen az adott ingert abban a térhálózatban lokalizálni, amelyben az inger lejátszódott. Későbbi vizsgálatokban tehát feltétlenül figyelembe kell venni a fejlődő gyermek vagy fiatal érzékelésdifferenciálódásában lejátszódó változásokat. Megjegyezzük azonban, hogy erre vonatkozólag még viszonylag csekély értékelhető és kontrollálható adattal rendelkezünk.

Következtetés

Végül hangsúlyoznunk kell, hogy megfelelő mennyiségű és minőségű mozgás, sőt „horribile dictu” versenyszerű edzés már jóval a serdülőkor előtt, majd ezt követően is, tehát az iskoláskor nagy részében nemcsak megengedett, hanem nélkülözhetetlen tevékenység, vagyis gyakorlatilag életszükséglet. A versenyszerű edzés már egész fiatal kortól kezdve — az előzőekben részletesen kifejtett okok miatt — nemcsak fizikai, hanem intellektuális szempontból is alapvető fontosságú. Aki koordináltan tud mozogni, az fegyelmezettebben gondolkodik, minthogy bonyolult, és megfelelően adagolt mozgássorozatok kialakítása és automatizálása mintegy visszahatásként, vagy az agy fejlődésének kritikus periódusában történt működésmegerősítésként, fejlesztik a központi idegrendszer nem szorosan a mozgáskoordinációval kapcsolatos működését is.

A keringés helyreállási folyamatainak néhány problémája a gyógytestnevelési foglalkozásokon

DR. CSIDER TIBOR

A szervezet folyamatváltozásainak hatáselemzése

A Művelődésügyi Minisztérium 16 évvel ezelőtt az egészségügyi szervekkel együttműködve az egész ország területén bevezette a belgyógyászati gyógytestnevelést. A gyógytestnevelési tanárok képzése és a velük szemben támasztott követelmények ezzel párhuzamosan kibővültek. Ezzel szemben a gyógytestnevelők gyakorlati munkája csupán az idevonatkozó egészségügyi ismeretek mechanikus átvételéből áll. A helyzetet nehezíti, hogy kevés ezen a területen a tudományos jellegű kutatómunka. Aki figyelemmel kíséri a szakirodalmat, az alig talál tudományos igényű — vagy akár egyéni tapasztalatokon, megfigyeléseken alapuló — problémaérzékeny, gyógytestnevelési kérdésekkel foglalkozó dolgozatot. A problémáktól való tartózkodás csendes állóvize mögött számos pedagógiai, szociális, egyéni kérdés húzódik meg. Nem célom ennek a széles kitekintésű körképnek a felvázolása, csupán a problémák szoros összefonódásából egyetlen szálat kívánok kifejteni és ezen elindulni.

Egy korábbi cikkben már érintettem azt a kérdést, hogy a fizikai mozgás által előidézett szervezeti (keringési) változások mérésének milyen nagy jelentősége van a gyógytestnevelési foglalkozásokon (1973). Ki kell azt egészíteni azonban azzal, hogy a megmért adatokat csak akkor kezelhetjük biztonságosan, ha pontosan körülhatároltuk és összefüggéseiben elemezzük a vizsgált folyamat körül-

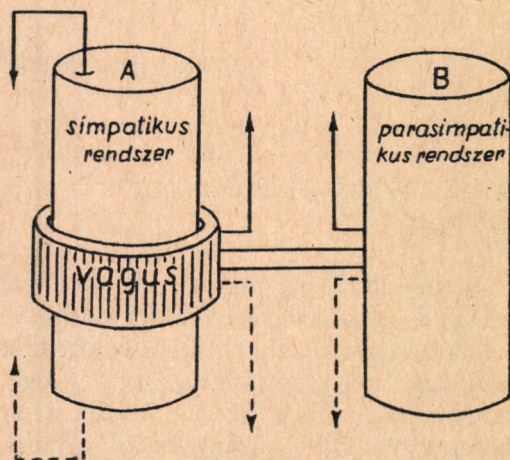
ményeit. Egyszóval, ha tudjuk, hogy mit mérünk, és mivel akarjuk összefüggésbe hozni. Ehhez az szükséges, hogy tisztán és világosan lássuk, hogy az általunk használt fogalom milyen folyamatokat takar, milyen rugalmasan használhatjuk a szervezetben végbement változások jellemzésére. Ez alapvető követelmény, mert műveletet (operációt) csak olyan fogalommal végezhetünk el biztonságosan, amely kiállja azt: „... hogy az elemezendő fogalmat szembesítse ama tények összességével, amelynek ő maga a tükröződése”. (Zdravamislov 1973.) A fogalom mint konstrukció csak akkor kezelhető biztonságosan a folyamat jellemzésére, ha nemcsak az adott pillanatban jelentkező tényeket tartalmazza, hanem azokat is, amelyekkel a múltban függött össze. A fogalmi tisztánlátás minden tudományos igényvel jelentkező megfigyelés, kutatás, kísérlet követelménye. A gyógytestnevelési foglalkozásokon a múltban nagyon sokszor alkalmaztuk a relaxációs állapotot kiváltó technikákat. Erre vonatkozólag több elméleti és gyakorlati jellegű megállapítás is elhangzott... Többé-kevésbé tisztázott fogalmi konstrukció a relaxációs technika. Az utóbbi időben a szervezet edzésére vonatkozó kutatások nyomán előtérbe került a restitúció fogalma. Ezt a fogalmat hosszú évekig úgy kezelték, hogy a terhelés után megmért pulzus megnyugvási ideje párhuzamba állítható a szervezet edzettségi szintjével. Ez azonban nem bizonyult helytállónak, mert a terhelés és helyreállítás ilyen lineáris összefüggését a sporteredmények nem igazolták. Vagyis voltak élversenyzők, akik elnyúló és hosszú restitúciós idővel értek el jó eredményt, míg alacsony restitúciós idővel bíró versenyzők ezt meg sem közelítették. Tehát a fogalom mint operacionális — műveletre alkalmas — tényező csődöt mondott, nem azt az élettani változást mutatta ki, amit tulajdonítottak neki. Röviden a fogalom kialakulásáról: *Hexheimer* kimutatta, hogy az edzett szervezetet sajátos élettani, keringési változások kísérik (bradycardia). Az alacsony pulzus a szervezet terhelés nélküli szakaszában valóban kitűnően kifejezi az edzettség szintjét, hiszen a szervezetnek azt a mély és gazdaságos pihenésre

való törekvését fejezi ki, amely csak az edzett szervezet sajátja. Ez a felismerés élettani törvény rangjára emelkedett, amely nagyszerűen illeszkedik az edzettség jellemzői közé. Ezek után feltételezték a kutatók, hogy a helyreállási folyamatnak is hasonló tulajdonságok kell mutatnia. Ezt a reményt azonban a kutatási eredmények nem igazolták, és a restitúció fogalmát nem használhatjuk az edzettség mutatójaként. Kísérleti személyeink 14—18 éves serdülő- és ifjúkor határán álló fiúk és lányok voltak. Ezt figyelembe kellett vennünk, mivel erre az életkorra élettanilag (keringésileg) is a forrongó és kiegyensúlyozatlan vegetatív szabályozás a jellemző. Még fizikai terhelés után is bizarr képet mutathat a serdülő pulzusszaporulata (Csinády, Plenczner 1943). A kezdeti nagymérvű pulzusszaporulat (tachycardia) után hirtelen pulzusesés, bradycard fékezés (vágushatás áttörés) jelentkezhet. Ezt követheti, felválthatja hirtelen fellépő pulzusszaporulat vagy a nyugalmi érték alá zuhanó túlcsapások. Ezt a jelenséget a serdülő pulzusa sokszor a terhelés után 3—4—5 perccel is megismételheti. Ezt a folyamatváltozást nem tekinthetjük az edzettség jelének. Ma már tudjuk, hogy a jól tervezett, adagolt edzés vagotonias idegi szabályozás ellenőrzése alá vonja a serdülő szervezetét, és az előbb leírt keringési változásokat megszünteti, illetve csökkenti.

A szervezet helyreállításának élettani mozzanatai

Az általunk vizsgált aspektusból érdemes egy pillantást vetni a vegetatív idegrendszer működésére. Mint ismeretes ma már anatómiailag és funkcionálisan is sikerült elkülöníteni a vegetatív idegrendszer szimpatikus és paraszimpatikus részét (Szendei 1974). Általában a szimpatikus résznek ingerkeltés, míg a paraszimpatikus résznek gátlás a feladata. Az „általában” szóhasználat ebben az esetben is bizonytalanságot kelt. Valóban, mert a vegetatív idegrendszer bonyolult és sajátos működési képet mutat. Ugyanis az élő szervezet a szimpatikus rendszeren belül nagyon gazda-

ságosan oldja meg a vérkeringés és vérnyomás szabályozását. A szimpatikus rendszer működési határai között, mint alrendszer funkcionál a vagus. A vagus a szimpatikus működés ellentétje: ha működésbe lép, csökken a szívösszehúzódások száma, és ugyanakkor szabad útja van a paraszimpatikus hatásnak is (1. ábra).



1. ábra

Ha a szimpatikus rendszer (A tengely) izgalomba kerül, működése fokozódik, a paraszimpatikus rendszer (B tengely) működése csökken. Ez azt jelenti, hogy a gyomor, bélrendszer (általában az emésztőrendszer) paraszimpatikus gátlás alá kerül.

Ha a vagus (V tengely), mint szimpatikus alrendszer tevékenység fokozódik (csökken a keringési rendszer működése), ez magával emeli a paraszimpatikus rendszer működését. Ennek a működési rendszernek az a sajátossága, hogy központpárok valósítják meg, melyeknek gátló kapcsolata nem kölcsönös. Szabályozástechnikai nyelven ez azt jelenti, hogy az aktivált állapotban levő központi idegrendszer egy negatív rendszeren keresztül ellenőrzi, önszabályozza saját működését (Rókusfalvy 1973). Tehát a paraszimpatikus rendszer működésfokozódása fokozza a szimpatikus rendszer vagus alrendszerének aktivációs állapotát. Ugyanakkor a szimpatikus rendszer működésének fokozódása a paraszimpatikus rendszer gátló hatásának

kibontakozását mozdítja elő. A páros agyi központok rendszere lehetővé teszi, hogy a vagus működésén keresztül visszajelentődjön a paraszimpatikus működésfokozódás. Ezáltal információk érkeznek az agyba a szimpatikus rendszer pillanatnyi állapotáról. Tehát a paraszimpatikus állapot felé tolódás a keringési rendszer működésfokozódását nem gátolja (lásd vagus), míg a szimpatikus oldal működésbé lépése a paraszimpatikus rendszer gátló hatását fokozza. A páros agyi központok működésévé figyelhetjük meg a bonyolultabb pszichikus jelenségek működésénél is (Grastyán 1968). Felvetődik a kérdés, hogy miért működik a szimpatikus rendszer keretén belül egy különálló — de a paraszimpatikus rendszerrel mégis kölcsönhatásban levő — vagusrendszer? A válasz a funkcionális elemzésből vezethető le: a keringési rendszer működéscsökkenése nem az egész szív-ér és keringési rendszerre terjed ki. Ez érthető is, mivel a paraszimpatikus működésfokozódást (emésztő, bél, máj, epe stb.) szükségszerűen követnie kell az e szervekhez tartozó keringési, vérnyomásviszonyok fokozódásának. A vagus paraszimpatikus, gátló hatása a keringési rendszer azon részére vonatkozik, amely részt vett a terhelésben. A paraszimpatikus rendszer gátló hatása az aktivitáshoz nem szükséges szervrendszereket kikapcsolja. Ha a paraszimpatikus rendszer működése kerül előtérbe (étkezés, emésztés) a szimpatikus hatás a szív-keringési rendszer bizonyos részeinek működését csökkenti.

A levont következtetések és megfontolások arra irányítják a figyelmünket, hogy a helyreállási folyamatok specifikus jellegűek. Tehát amely részrendszert terheljük, annak a restitúciós folyamata is felgyorsul. Ebből tehát csak a terhelte rész edzettségére következtethetünk, más szervrendszerek edzettségi fokára kevésbé.

A restitúcióra vonatkozó kutatások.

A restitúció és a kondíció kapcsolata.

A laboratóriumi és életszerű restitúciós vizsgálatok főként a pulzusrestitúcióra terjedtek ki. Apor (1970, 71, 72) széleskörűen foglal-

kozott a restitúciós folyamatok és a kondíció összefüggésével. Megállapította, hogy standard terhelések után a jól edzettekénél a visszaállási érték hamarabb jelentkezik, mint az edzetlenekénél. De hozzáteszi, hogy a szervezet alkalmazkodása specifikus. A levont következtetés transzferálása a szervezet más területén jelentkező folyamatokra óvatosságot igényel.

A vérkeringés és légzés edzettségét a maximális oxigén felvevőképesség fejezi ki (aerob kapacitás). Alapkérdés, hogy ezt a bonyolult élettani folyamatot hűen tükrözi-e a pulzusnyugvási érték? Vrijens serdülőknél mérte a pulzusnyugvási értékeket submaximális terhelés után. A Ruffier és Martinett által kidolgozott próbával mért eredmények messze elmaradtak az 5%-os szignifikanciahatártól. Ugyanilyen eredményeket mutattak ki Holtmann és munkatársai (pl. az elhúzódó pulzusnyugvásúak felénél magas aerob kapacitást találtak). Knehr és munkatársai végig követték egy hosszabb edzésszakaszon keresztül a pulzusrestitúció változását: az edzettség javulásával együtt nem változott a pulzusrestitúciós érték. Shephard viszont egy speciális eljárással a restitúciós pulzus értékeit kiterjeszti a munkapulzusra, és ebből következtet az aerob kapacitásra. A szubmaximális alatti terhelés értékeiből extrapolálható a maximális érték ($r = 0,80$). Ez az eljárás csak egészségügyi vizsgálatokra alkalmas, élsportolóknál nem vált be.

Apor (1974) vizsgálataiban kimutatta, hogy a magas és alacsony aerob kapacitású úszók pulzusmegnyugvása csaknem azonos értékű, illetve a magasabb teljesítményű sportolóké elhúzódóbb. Mindezekből azt a következtetést vonja le — igen logikusan — hogy a pulzusmegnyugvás a munkaintenzitással (terhelésintenzitással) függ össze. Tehát a magasabb munkaintenzitás megnyúltabb pulzusrestitúciót von maga után. De, hozzáteszi, hogy kis intenzitású terhelésnél a munka időtartama nem befolyásolja a pulzusmegnyugvási időt.

A szerző vizsgálatait további finomítása során megállapította, hogy eltérő, specifikus edzésmunkát végző sportolói csoportok kö-

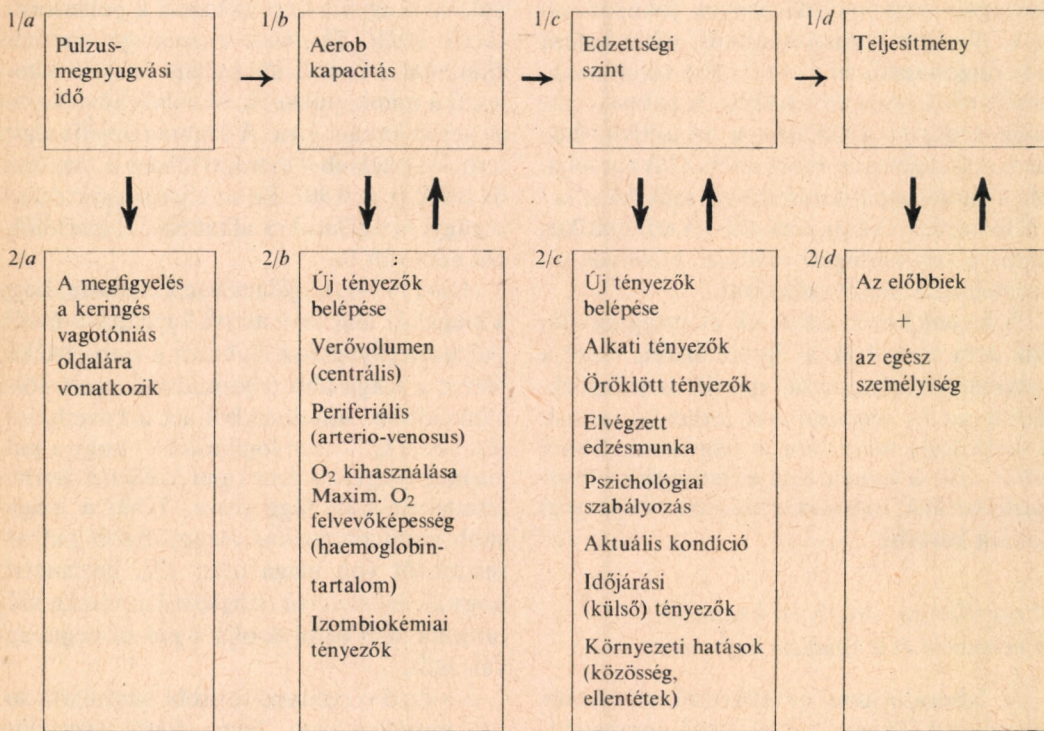
zött jelentős különbségek vannak a pulzusmegnyugvás tekintetében. Az azonos sportágot űző csoportok között nem mutatható ki jelentős egyéni különbség. Ebből azt a következtetést vonja le, hogy a pulzusmegnyugvás nem sorolható az aerob kapacitás faktorai közé. Viszont a verővolumen és a jobb perifériális oxigén kihasználás szorosabb összefüggést mutat az aerob kapacitással és a futóeredményekkel.

Apor (1974) — az irodalmi adatokkal meg egyezően — megállapítja, hogy az intervall edzés fokozza a pulzusrestitúció gyorsaságát. Ez az adat ismételten felhívja a figyelmet az edzéshatások specifikus jellegére. Tehát az edzéseken is mindig a versenyspecifikus oldalt kell hangsúlyozni. Így a kipihenési folyamat mint specifikus edzéstényező jelentkezik a terhelés mellett. A szerző és munkacsoportjának végső következtetése az, hogy a pulzusrestitúció nem alkalmas az edzettség kimutatására. Ellenben a pulzusmegnyugvás mértéke az ak-

tuális, pillanatnyi kondíció felméréséhez hozzájárulhat. Az edzettségre hivatkozó jóslási értékét az is csökkenti, hogy a pulzusmegnyugvás tényezői között nagyon sok alkati, öröklött vonás szerepel. Tehát valaki lehet alacsony edzettségi szint mellett is vagotóniás: vagyis fizikai terhelés után gyors pulzusmegnyugvást esetleg bradycardiás vonásokat is mutat. A pulzusmegnyugvás, mint mutató tehát a vegetatív rendszer pillanatnyi tónusát fejezi ki.

Milyen hibákat követünk el a következtetésben?

Nagyon sokáig szilárdan tartotta magát az a nézet, hogy a pulzusmegnyugvás lineáris mutatója az edzettségi szintnek. A korszerű és differenciáltabb kutatások kimutatták, hogy sok tényező bonyolult kapcsolatának feltárása révén közelíthető meg csak az edzettségi szint. Mikor, hol és milyen hibákat



2. ábra

követünk el, ha a restitúciós folyamatból közelítjük meg az edzettségi szint meghatározását. A gondolati lépésekben ugyanis egyszerűbb és kevésbé kifejező, meghatározó komponens tényezőjét kiterjesszük bonyolultabb és összetettebb folyamatra. Az algoritmikus jellegű lépésekben szükségszerűen el kell hanyagolni a folyamatba belépő többi tényezőt: magasabb szintre jutva, az összetettebb összefüggésekben a kezdeti, kiindulási értékek elvesztik meghatározó hatásjellegüket.

Most nézzük meg, hogy a következtetések láncolatában miért követünk el hibát, ha az eredeti feltevésünkhöz ragaszkodunk (2. ábra).

A pulzusmegnyugvást, mint élettani folyamatot, függetleníteni kell az edzettségi szinttől, mivel a vegetatív tónus pillanatnyi állapotát mutatja ki, és azt az alkati, öröklött specifikus készséget jelzi, amelyre a vegetatív idegrendszer szimpatikus-paraszimpatikus irányú eltolódása a jellemző.

Az edzettségi szintet állandó és huzamosabb ideig fennálló állapotnak tekinthetjük. Különböző külső és belső tényezők belépése miatt a sportoló teljesítménye a fix edzettségi szint közül variál. *Apor* ezt a variációérzékeny, aktuális, pillanatnyi állapotot — nagyon helyesen megkülönböztetve az edzettség fogalmától — *kondíciónak* nevezi. Ennek bevezetése nagymértékben fokozta a probléma tisztánlátását. Így érthetővé válik, hogy egy 53 mp-es és egy 54 mp-es 100 m-es úszó között a győzelmet az 53 mp-nek jósolhatjuk meg. De végső soron, ilyen szinten az edzettségi szinttől függetlenül az aktuális, pillanatnyi állapot dönti el a verseny kimenetelét. A pulzusmegnyugvási idő erre az aktuális, vegetatív — sokszor csak percekig fennálló — tonalizáló hatásra lehet jellemző. A verseny előtt korán jelentkező, megnyugvási tendenciát nem mutató pulzus a korai aktivációs állapot jelentkezését jelenti. Ez a szélsőséges szorongási szint jellemzője lehet (korai szimpatiktonia), amely a teljesítményt befolyásolhatja. A pszichológiai irodalomban kimutatták (Yerkes—Dodson törvény), hogy a teljesítményt kísérő magas és alacsony szorongási, aktivációs szint egyaránt alacsony teljesítményt eredmé-

nyez. Magas teljesítményhez pszichológiailag optimális aktivációs, izgalmi szint szükséges. A pulzusmegnyugvás tehát a szervezetnek az optimális (a feladatnak megfelelő) szimpatikus-paraszimpatikus eltolódásra való aktuális állapotát jelenti, amely a fizikai teljesítménnyel összefüggő állandó edzettségi szint körüli teljesítményvariáció lehetséges változatait közelíti meg.

Saját vizsgálataink

Korábbi tanulmányunkban (1973) már utaltunk a keringés restitúciós folyamatának specifikus jellegére. „A restitúciós idő önmagában nem mutatja ki a szervezet adaptációs törekvését és ilyen értelmű felfogása téves konklúziókhoz vezet. Ennek megfelelően a restitúciós időt nem kezelhetjük úgy, mint az edzettségi fok egyik jellemzőjét. Úgy gondolom, ha súlyának megfelelő jelentőséget adunk neki és a fizikai mozgást kísérő biológiai folyamat megfelelő helyén szerepeltetjük, akkor mint adaptációs faktor tevékenyen közrejátszik abban, hogy kimutassa a neurovegetatív rendszer egyensúlyra való törekvésének tendenciáját.”

E tanulmányban a helyreállítási folyamatnak azt a sajátosságát kívánjuk kimutatni, hogy a pulzusrestitúció alkati és individuális jellemzőkkel rendelkezik. A problémának különösen azt az oldalát szeretnénk kihangsúlyozni, hogy független az edzettségi szinttől, illetve edzetlen egyéneknél is jó helyreállási tendencia figyelhető meg. Ezekben a vizsgálatokban tehát edzetlen egyének szisztematikusan adagolt keringésterhelésének, edzettségi szintjének a változásait figyeltük meg. Joggal vártuk, hogy a keringés mobilizálási munka, fizikai edzés következményei a keringésben is megmutatkoznak.

A kísérleti csoportokat az 1973/74. tanévben gyógytestnevelésre járó középiskolás tanulókból állítottuk össze. A lánycsoport 11 főből állt: kismértékű stenosis, pitvarkamrai septum defect, hypertoniás, vegetatív dystoniás, keringési hiperkinetikus és endocarditis utáni állapotban kondicionálásra váró lá-

nyok alkották a csoportot. A fiúcsoport 12 főből állt: magas vérnyomás, vegetatív dystonia, asthma, keringési labilitás (paroximális tachycardia) és endocarditis utáni feledzést igénylő fiúkból szerveződött a csoport.

Vizsgálatainkban a következő módszert követtük. Egy iskolai éven (10 hónap) keresztül hetenként két alkalommal végeztünk pulzusellenőrzést. Az óra elején megmértük a nyugalmi pulzust, majd az óra csúcspontján a terhelési pulzust, és az óra végén 5 perc, később 3 perc elteltével a megnyugvási, pulzusértékeket feljegyeztük. A pulzusértékek 15 mp-es időre értendők. A terhelések egy-egy csoportban és egy-egy alkalommal azonosak voltak. Ezzel a módszerrel elég nagyszámú és megbízható adattömeghez jutottunk, amelynek feldolgozását matematikai statisztikai módszerrel végeztük el.

Az 1. táblázatban abszolút gyakoriságokban mutatjuk be az eredményeket. Már ennek az egyszerű módszernek a nyomán is eljuthatunk néhány elgondolkasztató következtetéshez.

A fiúknál sokkal kisebb mértékű volt a túlcspás mértéke (13%), mint a lányoknál (22%). A szervezetnek (keringésnek) ezt a tendenciáját a sportorvosi szakirodalomban mint a keringési rendszer adaptációra törekvő, pozitív vonását értékelik (Nemessuri 1963). Az 5 illetve 3 perces pihenés utáni — az alappulzusra (nyugalmi pulzusra) való visszatérés — vonatkozásában is lényeges különbség mutatkozik a lányok javára (24%), míg a fiúk ettől messze elmaradnak (7,3%). A pihenést követő alappulzus feletti értékek (pulzusadósság) vonatkozásában is kedvezőbb képet mutatnak a lányok (52%) mint a fiúk (79,7%).

E három egyszerű összefüggés elemzése azt mutatja, hogy serdülő fiúknál a keringést aktivizáló restitúciós folyamatok sokkal nehezebben válthatók ki. Az elég nagyszámú adat — ha nem is mélyebb összefüggésekben értékelve — arra hívja fel a figyelmet, hogy a keringés restitúciós folyamatai *nemi specifikus vonásokat* mutatnak.

A mért pulzusértékeket (alap, terhelési, megnyugvási) más, szubtilisebb összefüggésekben is feldolgoztuk, melyeket egy-egy ábránál részletesebben elemzünk. Az ábrák az adatokat relatív gyakoriságokban tüntetik fel.

A 3. ábra a nyugalmi pulzus (alappulzus) eloszlását mutatja a fiú- és lánycsoportnál. A görbe normális eloszlású mindkét csoportnál: míg a fiúknál a 25-ös nyugalmi pulzusnál helyezkedik el a gyakorisági középérték, és 16%-os relatív gyakoriságot mutat, addig a lányoknál ez a 24-es és 19,9%-os értéket veszi fel. Tehát nyugalmi pulzus tekintetében nem mutatkozik lényeges különbség serdülőkorú edzetlen fiúk és lányok között (lásd középértékek).

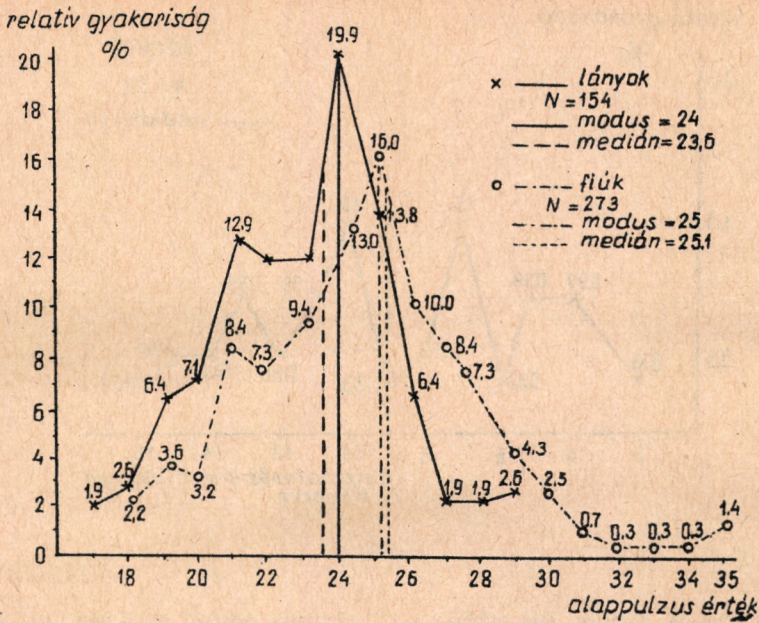
A 4. ábrában elemezzük a terhelési pulzus és túlcspás (az alappulzushoz viszonyított) összegét. Mindkét csoportnál szabálytalan eloszlású görbével van dolgunk: a görbének két csúcsa van, így a módusát (a legnagyobb gyakoriságú osztály) sem tudjuk meghatározni. Ez, a normális eloszlástól eltérő jelenség arra figyelmeztet, hogy a helyreállási folyamatok tekintetében, különösen a túlcspási tendenciánál erősen heterogén folyamatokat mutatnak a vizsgált kísérleti személyek. Vagyis a restitúciós folyamatok homogenitá-

1. táblázat

Nem	A túlcspás %-os aránya	Visszatérés az alappulzusra	Felette maradt az alappulzusnak
Lányok N = 154	34 (22%)	38 (24%)	82 (52%)
Fiúk N = 273	38 (13%)	20 (7,3%)	215 (79,7%)

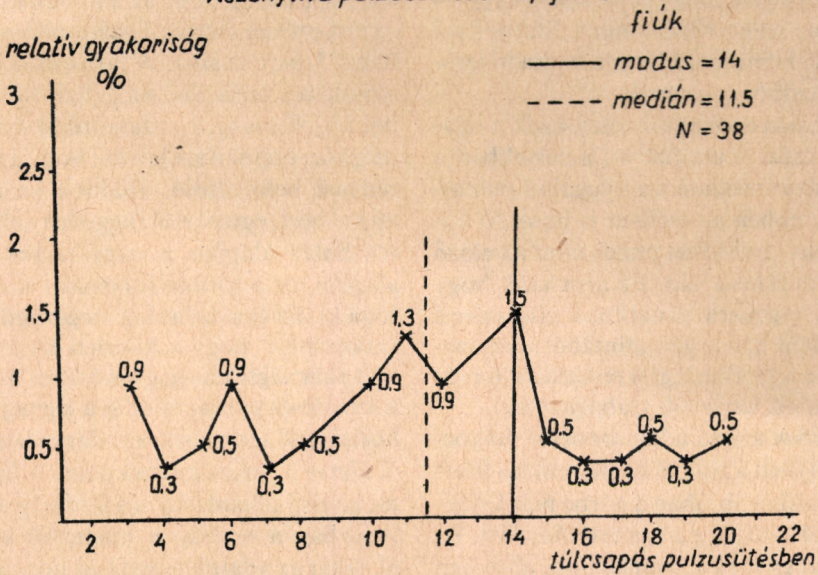
A pulzusrestitúció mértéke 5. illetve 3 perces pihenő után abszolút gyakoriságban kifejezve

Alappulzus eloszlásgörbéje



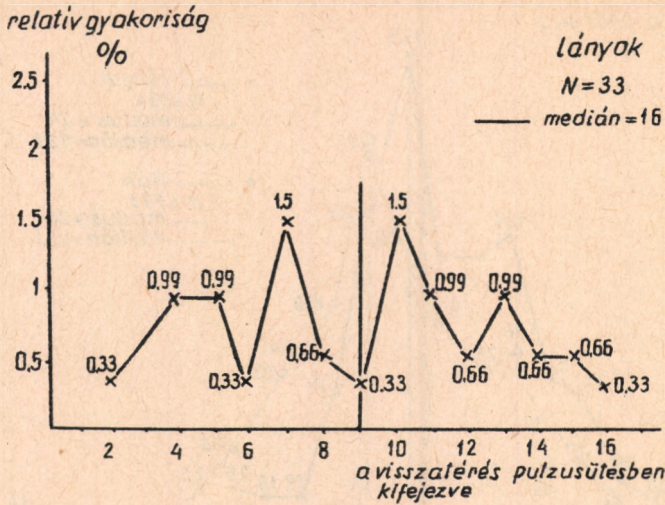
3. ábra

Túlsapás mértéke az alappulzushoz viszonyítva pulzusütésben kifejezve



4. ábra

Visszatérés az alappulzusra



5. ábra

sa (pl. fiúk és lányok azonos jellemzői) — minél differenciáltabban elemezzük statisztikailag — heterogénné, specifikussá, egyénileg széles szóródást mutató jelenséggé válik. Gondolatsorunk elején abból indultunk ki, hogy fiúk és lányok között az élettani helyreállási törekvés tekintetében jelentős különbség van. Most tovább vizsgálva a kérdést, bizonyítottan látjuk, hogy nemcsak belül is egyéni, specifikus jellemzőket mutat. Statisztikai matematikai kifejezéssel élve: a minta heterogén populációból származik.

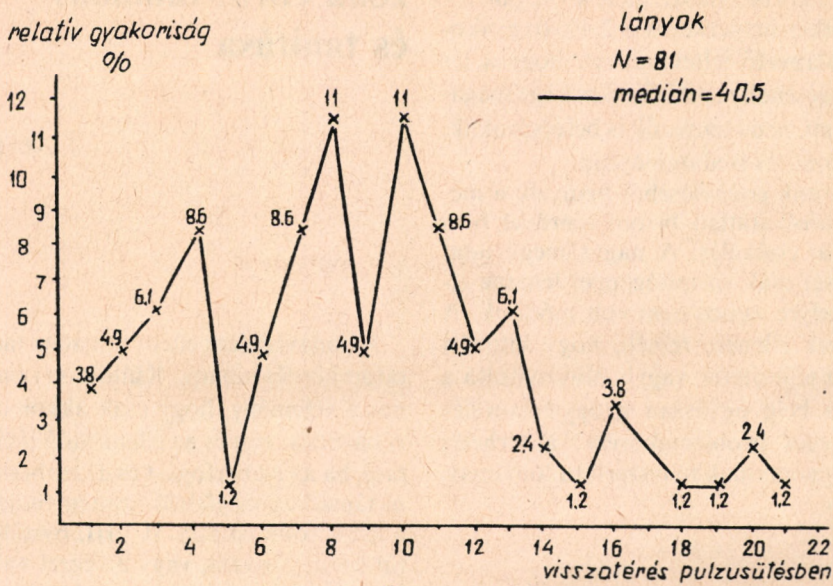
Az 5. ábrában azoknak az eseteknek a relatív gyakoriságát mutatjuk ki, amelyekben a terhelési pulzus visszatért a nyugalmi pulzusra. A görbe ebben az esetben is hasonló karakterisztikus vonásokat mutat mint az előző ábrában: két csúcsa van. Ez arra utal, hogy a nyugalmi pulzusra vonatkozó visszatérési adatok szintén heterogén mintából származnak, vagyis a teljes keringési restitúciót is erősen individuális tényezők szabályozzák.

A 6. ábrában azt az adatsort dolgoztuk fel, amelyben a pulzus az alappulzusra felett maradt. Mindkét ábrában a görbe már kifejezettebben közelíti meg a normál eloszlást. Ez azt jelenti, hogy arra a populációra, ahonnan a mintát vettük, az jellemző, hogy a terhelési

pulzusuk pihenő után sem éri el a nyugalmi értéket. Meg kell jegyeznünk, hogy a lányoknál a visszatérés mértéke (pulzusütésben kifejezve) a legnagyobb gyakorisággal a 8 és 10 negyedpercenkénti pulzusütés körül jelentkezik. Ugyanakkor a 4 körüli pulzusrestitúciós értékek az eloszlást kissé féloldalassá teszik.

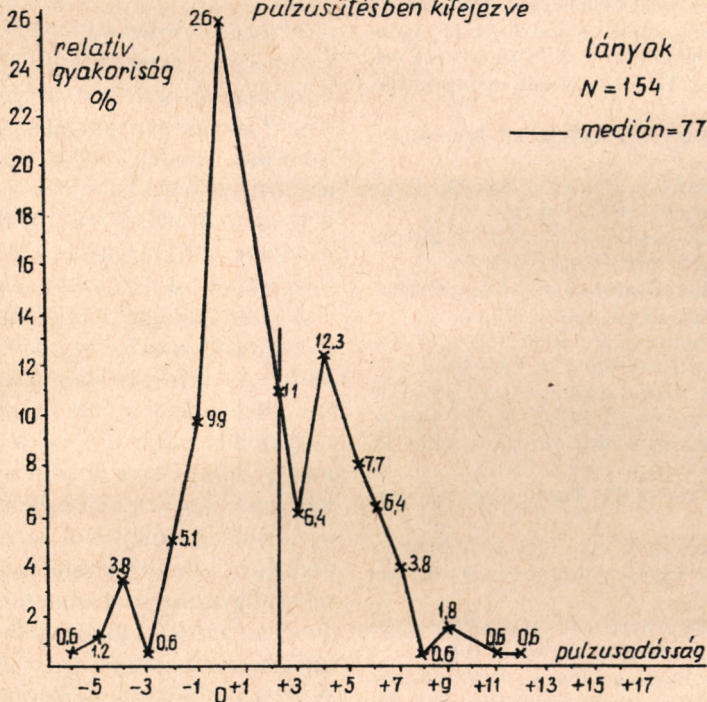
A 7. ábrában a problémát arról az oldaláról közelítjük meg, hogy az alappulzushoz viszonyítva milyen mértékű pulzusadósság maradt hátra 3 perc múlva. A lányoknál az adatok eloszlása a normális, sima, harang alakú görbét közelíti meg. Ez statisztikai matematikai megközelítésben azt jelenti, hogy a restitúciós pulzust befolyásoló, általunk kevésbé vagy alig ismert, egymástól független sok és együttes hatás alapján a nagyszámok törvénye alapján ezt a formát (normális eloszlás) alakítja ki. Ez gyakorlatilag megengedi azt a következtetést, hogy a kísérleti személyek számát akár végtelenségig is növelve, a lányoknál a terhelési pulzus mindig a legnagyobb gyakorisággal tér vissza az alappulzusra (0-ra) 5, illetve 3 perces pihenő után. A fiúk ábrájára, az első pillantásra is a ferdeség a jellemző. Azonban a medián a módustól kevésbé tér el, tehát az adatok eloszlását normálisnak tekinthetjük. Viszont a lányok 26%-os teljes

Visszatérés mértéke a terhelési pulzusnál
(a restitúció nem éri el a nyugalmi értéket)



6. ábra

Restitúciós pulzusadósság az alappulzus-
hoz viszonyítva 3perces relaxáció után
pulzusütésben kifejezve



7. ábra

Apródi Jenő rajzai

restitúciós (visszatérés a nyugalmi pulzusra) relatív gyakoriságával szemben a fiúk 1,2%-os értéke áll. A görbe csúcsterülete a +2 pulzus-ütés környékén helyezkedik el 2,4%-os gyakorisággal. Alapvető feltevésünket, hogy a lányok keringésének restitúciós készsége magasabb és alkati, nemi tényezők is befolyásolják, ez a megközelítés is alátámasztja.

Vizsgálatunk értékeléséből hiányzik a mélyebb és cáfolhatatlan bizonyítóerővel bíró matematikai értékelés. A nagytömegű adat feldolgozását csak számítógéppel lehetne elvégezni, melyre sajnos nem volt módunk. A szerző ennek ellenére reméli, hogy kitűzött programját teljesítette, vagyis ráirányította a figyelmet a belgyógyászati gyógytestnevelés egyik lényeges problémakörére: a terhelés élettani folyamatának tényszerű tudományos értékelésére.

Irodalomjegyzék

1. *Apor P.*: A maximális anaerob alaktacid teljesítmény mérése különböző sportolói csoportoknál. TF. Tudományos Közlemények, 1970/4. sz. Az 02 raktárak szerepe és nagysága. TF. Tudományos Közlemények, 1970/4. 307 o.
Gyermekúszók long term vizsgálata. TF. Tudományos Közlemények, 1971/1. 311. o.
Az állóképesség szerkezetének vizsgálata. TF. Tudományos Közlemények, 1969/2. 190. o.
O₂ adósság egyenlő tejsav felszaporodás. Testnevelés Sportegészségügyi Szemle, 13. 121. 1972.
A vitális funkciók elkülönülése a restitúció során. TF. Tudományos Közlemények, 1970/1. 63. o.
Az edzettség élettani tényezői és azok mérése. TF. Tudományos Közlemények 1970/4. sz. 299—306. o.
Pulzusnyugvás és aerob kapacitás összefüggése. TF. Tudományos Közlemények, 1971/1. sz. 303—304. o.
Laboratóriumban és uszodában mért pulzusrestitúció. TF. Tudományos Közlemények, 1971/1. sz.
Pulzusnyugvás értékéről. TF. Tudományos Közlemények, 1971/1.
2. *Csáder T.*: Kísérlet a szív és a keringési rendszer terhelés ellenőrzésére a gyógytestnevelésben. Testnevelés Tanítása, 1973/6. sz.
Gerincdeformitások és hipertóniás gyermekek uszodai foglalkozása. A Testnevelés Tanítása, 1972/6. sz.
3. *Mácsár J.*: Összefüggés a közép és hosszútávfutók edzettségi paramétereit és teljesítményük között. TF. Tudományos Közlemények, 1971/1. sz. 179—184. o.

Egyszerű zóna elleni támadás és tanítása

SZABÓ JÁNOS

A zónavédelem elleni támadás tanítása vitatott kérdés nálunk. Külföldön szinte általános a vélemény, hogy csak akkor célszerű a zónavédekezést és az ellene való játékot tanítani, ha az emberfogást és az emberfogás elleni támadást megfelelő szinten tudják. Tehát a középfokú iskolák II—III. osztályában. A túl korai zónázás, vagy az ezzel való kezdés károsan befolyásolja a gyerekek játékkészségének, játékkultúrájának fejlődését. Ugyanis nem tanulják meg a támadó és védő helyezkedés általános, minden sportjátékra érvényes elveit, technikáit. Így a védőtől való elszakadást, a befutásokat az 1—1 elleni lehetőségek felismerését, megjátszásuk változatait, a védekezés általános elveit, az egyéni felelősséget stb. Mi azt szeretnénk, ha az úttörő- és serdülőkorban minden játékot az emberfogás és az ellene való játék tanításával kezdenék. Ennek szakmai indoklását tovább folytatni azt jelentené, hogy megnehezíteném a cikk eredeti témájának, a zóna elleni támadás kifejtését.

A játék taktikai fejlődése több zónaformát fejlesztett ki, amelyeknek működési *elvei azonosak*. Az eltérés az alapfelállásban, az öt védő elhelyezkedésében jelentkezik. Ennek megfelelően ugyanis a zóna a védett terület más és más részére helyezi a súlypontot. Ismerve az iskolák keretein belül működő szakosztályok lehetőségeit olyan zóna elleni támadójátékot ismertetek, amelyet egyrészt könnyen és gyorsan meg lehet tanítani, másrészt, amelyet minden különösebb változtatás nélkül lehet az ismertebb zónák ellen alkalmazni. A siker a játékosok előképzettségétől, alkalmazkodásuk szintjétől függ. A támadójáték-

nak ezt az univerzális értékét az alapfelállás és az alapmozgás egyszerűsége biztosítja.

Amint látni fogjuk, ennek a támadásnak a megtanításához nem kell semmiféle új technikai vagy taktikai elemet tanulni, csupán az új körülményeknek megfelelően alkalmazni. A nagy különbség abban van, hogy a támadók általában szemben állnak a kollektíven mozgó védőkkel, gondosabban kell megválasztani a passzolási irányokat, mert a zónából kiugró védők bármelyike ellophatja a gondatlanul passzolt labdát.

A zóna elleni játék két összetartozó részből áll:

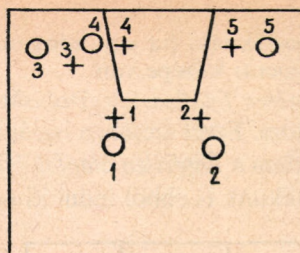
1. előkészítő adogatás,
2. helyzetkialakítás.

A kettő éppen úgy nem választható el egymástól mint az emberfogás elleni játékban a támadásszövés és a dobó helyzetkialakítás. A kettő között csupán a helyzetkialakítás módjában és eszközeiben van különbség. Mindkét támadójáték ugyanazokból az elemekből áll: passzolásból, labdavezetésből, labda nélküli mozgásból és természetesen dobásból. Lényeges különbség az, hogy ezekkel az eszközökkel másképpen érjük el célunkat, a zavartalan rádobást. A támadásszövés folyamán meg akarjuk szabadítani az egyik támadót; az előkészítő adogatással pedig a védőket a labdával ellentétes irányú mozgásra kívánjuk kényszeríteni, amely szabad területet, illetve támadót eredményez. Az ilyen célzatú passzolás képzett és jószemű védők előtt egyáltalában nem egyszerű. Ez csak akkor oldható meg, ha jól választottuk meg az alapfelállást és tervszerűen összekapcsoljuk a támadók mozgását a labda mozgásával a passzolási sávok felszabadítása céljából.

Az alapfelállás megválasztásánál 3 elvet követhet a csapat: a) azonos, b) ellentétes c) független.

Azonos a támadók alapfelállása, ha a támadók a védőkkel azonos pozíciókat foglalnak el (1. ábra).

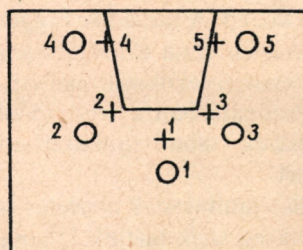
A két csapat azonos pozíciókat elfoglalva áll egymással szemben s amíg a támadók nem kényszerítik mozgásra a védőket, nem is lehet megállapítani, hogy az ellenfél embert fog



1. ábra

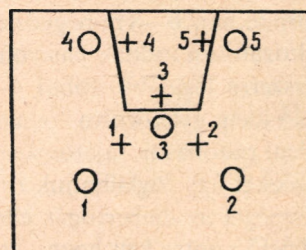
vagy zónázik. A támadók tehát két háttérrel, két bedobóval és egy középpel kívánnak helyzet kialakítani.

A korábbi szakirodalomban a másik legtöbbet alkalmazott zóna a 3—2 zóna volt. Ezt az elnevezést ma már nem is használjuk; felváltotta az 1—2—2 zóna (2. ábra). Természetesen ebben az esetben is emberfogásos jellege van a két csapat szembenállásának. A támadók viszonylatában mégis jelentős az előbbivel szemben a különbség; a támadók 2 középpel játszanak.



2. ábra

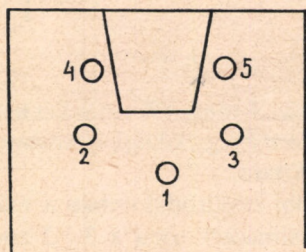
Még iskolai vonatkozásban is számolni kell a harmadik népszerű zónával a 2—1—2 zónával (3. ábra). Mivel a támadók azonos alapfelállást választottak, a helyzet nem változik. Ez az alapfelállás csak abban az esetben felel



3. ábra

meg a támadóknak, ha egy adogató és egy alapvonal menti közepe van.

Az *ellentétes felállás* felrajzolását feleslegesnek tartom. Ezzel szemben ismét részlete- sen ismertetem a *független alapfelállást*, mert ajánlott játékunk is ebből indul ki (4. ábra).



4. ábra

Ebben a felállásban két játékos áll az alapvonalhoz közel. Szerepük, mozgásuk miatt nem lényeges, hogy képzett közepek legyenek. Természetesen veszélyesebb a csapat támadójátéka, ha a 4-es és 5-ös játékos magas, gyakorlott közép. A támadók függetlenül attól, hogy milyen zóna ellen játszanak, megmaradnak eredeti felállásuk mellett, hogy az előkészítő adogatásban, a helyzet kialakításában megőrizték szabadságukat és a meglep- tés fegyverét.

A támadás tanításának részletes ismerteté- se előtt szükségesnek tartjuk kihangsúlyozni a következőket:

1. Bár az átadások, az előkészítő adogatás- ban technikailag azonosak az emberfogás el- leni játékban alkalmazott passzolási formák- kal, a zóna elleni játék labdamozgatását kü- lön kell gyakorolni.

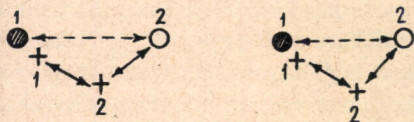
2. A zóna elleni támadás tanulását csak ak- kor tartjuk ésszerűnek, ha már megfelelő jár- tasságot mutatnak a játékosok a különböző átadási formákban, 6—8 m-re gyorsan pont-osan és változatosan tudnak passzolni, ha ké- pesek egyszerre legalább dobni 4—6 m-ről s megfelelő ideig gyakorolva — megszokták a zóna elleni rádobások sajátosságait.

Az előzőeket úgy foglalhatjuk össze, hogy a játékkészséget az emberfogás elleni játék- ban megfelelő szintre kell hozni, és csak az- után indokolt a zóna elleni támadás tanítását elkezdeni.

Az előkészítő adogatás tanítása

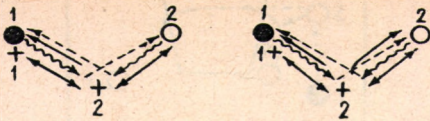
A tanításban 2, 3, 4 játékos passzolási gya- korlataival alakítjuk ki a megfelelő passzolási készséget, tudatosítjuk az előkészítő adogatás sajátosságait. Nagy gondot kell fordítani an- nak tudatosítására, hogy a játékosok tisztá- ban legyenek azzal, hogy az adott passzolási sávokat melyik zónázók fenyegetik, kik mi- lyen formában nehezítik meg a zónába beug- ró támadó játékba hozását. Meg kell szokni, hogy minden zónázó csapatban van rend- szerint 1—2 olyan játékos, akiknek külön- ös érzékük van a labdahalászáshoz. Hogyan lehet ezeket kikapcsolni, passzivitásra kár- hoztatni.

1. *Gyakorlat:* Felállás az 5. ábra szerint. A gyakorlathoz való felállást meg lehet oldani úgy, hogy osztályfoglalkozás formájában is alkalmazható legyen. Lényeges, hogy a védők, zónázók helyét, mozgását is meghatá- rozzuk, mert ezek helyes reagálása növeli a gyakorlat hatékonyságát. A két támadó 4 m- re áll egymástól, a védőtávolság pedig 2 m. A támadók figyelve a védőket, egymásnak adogatnak. Ha a zónázó védő előtti támadó- nál labda van, a védő szorosan védekezik, a másik védő az ábra szerint középre és hátra húzódik. A támadók megfontoltan adogas- sanak, várják meg, amíg az egyik védő vissza- húzódik. Fejlesszük tovább ezt az egyszerű gyakorlatot.



5. ábra

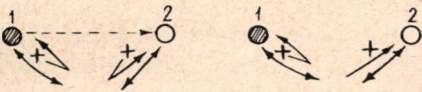
2. *Gyakorlat:* Felállás a 6. ábra szerint. A labdás támadót a zónázó a külső-oldalán tá- madja meg (helyesen), erre a támadó beindul egy labdaleütéssel. A szomszédos zónázó megállítja a támadót, aki kénytelen tovább passzolni szabad társának. A passzolás után a támadó visszazog eredeti helyére. A gya- korlat állandó szerepcserével folyik tovább. A tanár vagy edző figyelje mind a támadók, mind a védők helyes mozgását!



6. ábra

3. *Gyakorlat*: Valójában harmadik változat. A támadóknak úgy kell egymásnak passzolni, hogy a zónázók zavarják a passzolási sávot. A labdás támadót csak 1½ m-re közelítheti meg a zónázó. A támadó cselezzéssel, sarkazással keresi a passzolás lehetőségét. A 2-es támadó elszakadással próbálja magát szabadra játszani.

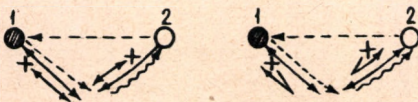
4. *Gyakorlat*: Felállítás a 7. ábra szerint. Ezt a gyakorlatot akkor fogják gyorsan megérteni és jól csinálni, ha az emberfogásos védekezés ellen megtanítottuk a védőtől való elszakadást, és a védők megtanulták az emberkövetés változatait.



7. ábra

5. *Gyakorlat* (ötödik változat): Felállítás a 8. ábra szerint. A 2-es támadó beindulására későn és rosszul reagál a 2-es zónázó, s így az 1-es a két zónázó között, pattintva vagy fej fölül át tud passzolni a 2-nek, aki labdát vezetve (kifelé fordulva) gyorsan visszamegy a helyére.

Az 1-es támadó elszakadással teszi lehetővé 2-nek, hogy visszapasszoljon. Ezzel az egyszerű gyakorlattal két legyet üthetünk egy csapásra, kiiskolázzhatjuk a két egymás melletti zónázót, és összedolgozhatjuk a szomszédos támadókat.

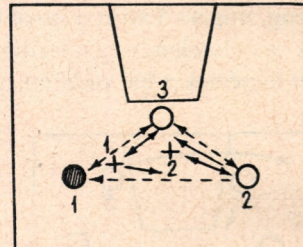


8. ábra

6. *Gyakorlat*: Három támadó — 2 zónázó. Felállítás a 9. ábra szerint. A két zónázó megkísérli közös mozgással megakadályozni:

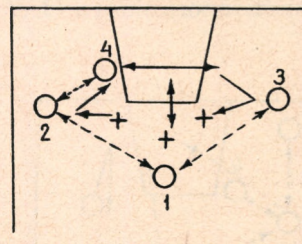
- a két támadó egymás közti adogatását,
- bejátszást a védőnek.

Könnyített játékhelyzet. A zónavédelem elleni játékra ugyanis az a jellemző, hogy a labda közelében védőtöbbslettel kell számolni a támadóknak. Ebben a gyakorlatban pedig a támadók vannak számbeli fölényben s így módjuk van figyelni, melyik vonalat melyik zónázó zárja le, melyik „átadóba tud beugrani.”



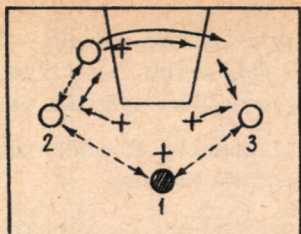
9. ábra

7. *Gyakorlat*: Felállítás a 10. ábra szerint. A 3 zónázó feladata megakadályozni a 4 támadó egymás közti adogatását. Közös feladat: a támadóknak minél többször bejátszani a 4-nek, a védőknek pedig a fő feladatuk, hogy ezt megakadályozzák.

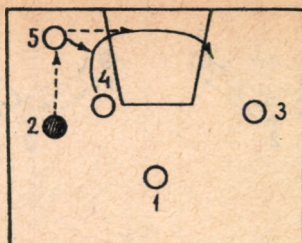


10. ábra

8. *Gyakorlat*: Felállítás a 11. ábra szerint. Azonos számú támadó és védő. A támadók feladata figyelve a zónázókat egymásnak adogatni. Az alsó középet játszó 4-es ingamozgást végez, a 4 védő emberfogásszerűen követi ellenfelét. A feladat most is az, hogy minél többször bejátszani a 4-nek.

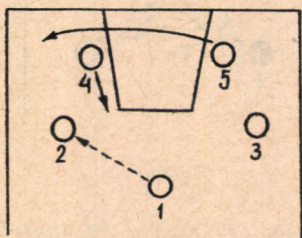


11. ábra



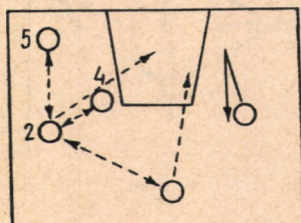
14. ábra

Ezzel már valójában fel is építettük a csapat támadását. Nincs más hátra, mint csapatkötésekben beidegezni a helyzet kialakítását (lásd 12. ábra). Amint az 1 passzol a 2-nek, a 4 felmozog, míg az 5 átfut a sarokba. Ezzel a támadók veszélytelen és egyszerű mozgással súlypontot képeztek a bal oldalon úgy, hogy



12. ábra

a jobb oldalon a 3-as 1—1 elleni pozícióba került, amit labda nélküli befutással használhat ki különösen akkor, amikor a labda a 2-nál van. Az átcsoportosítást a 13. ábrán láthatjuk.



13. ábra

A 14. ábrán az alapfelállás gyors és szervezett elfoglalását láthatjuk a közepek cseréje után. Amikor a 2-es lepasszol a sarokba, a 4 beindul az alapvonal felé, és várja a labdát

5-től, ha az 5 nem tud passzolni, visszajátsszik a 2-nek, és elfoglalja a 4 eredeti helyét, a 4 pedig az 5 helyén foglal pozíciót.

Ha felrajzoljuk miképpen reagálhat erre az egyszerű játékra pl. a 2—3, az 1—2—2 zóna, látjuk, hogy kénytelen az egyik emberét úgy irányítani, hogy kísérelje az átfutó, illetve felmozgó 4-t, illetve 5-t. Ez azt jelenti, hogy a zóna nem tudja megtartani alapfelállítását.

Az ajánlott játék, mint látjuk, nemcsak egyszerű, de igen alkalmas arra, hogy megtanítsuk vele játszani csapatunkat. A kevésbé képzett edzőt pedig rávezeti arra, hogy hogyan lehet fokozatosan továbbépíteni egy játékot anélkül, hogy annak alap gondolatát megváltoztassuk. Az önképzés az edzői munka igazi lehetősége. Ragadjuk meg azt a formáját, amely mindenkit szórakoztat, edzőt, játékosokat egyaránt.

Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia Zánkán

A Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstudományi Szakosztálya — több intézménnyel és szervezettel együttműködve — 1976. május 24—27 között Zánkán rendezte meg a II. Nemzetközi Neveléstudományi Munkaértekezletét.

Az első ilyen tanácskozás Balatonfüreden volt 1969-ben, aminek középpontjában a szocialista személyiség nevelése és a közösség állott. E tanácskozást a hazai neveléstudományi fejlődés jelentős állomásának tekintjük. Az azóta eltelt hét esztendő alatt újabb kérdések gyűltek össze, s így szükségessé vált áttekinteni eddigi eredményeinket, megfogalmazni a fejlődés tendenciáit, lerakni előrehaladásunk szilárd alapjait.

A zánkai tanácskozáson „A nevelőiskola helyzete, távlatai — tanulóifjúságunk fejlesztésének aktuális kérdései” című témakörben folyt az eszmecsere.

E nagy, átfogó témakomplexumot hat altémában elemezték a jelenlevők.

1. A szocialista iskola, mint nevelési intézmény és fejlesztésének távlatai.
2. A világnézeti-politikai-erkölcsi nevelés egysége.
3. Marxista műveltség, permanens képzés-önművelés.
4. Közösség-, személyiségprogram, szocialista életmód, az ifjúság mozgalmi tevékenysége.
5. Az ifjúság testkulturája, testi nevelése.
6. A szocialista nevelés módszertanának főbb kérdései.

Külön örömről szolgált, hogy neveléstudományi tanácskozáson külön témakörként először kapott szót ifjúságunk testi nevelésének ügye.

Szekciónk vitáiban 22 fő vett részt. Örömmel üdvözöltük körünkben a lipcei Testnevelési Főiskola igazgatóhelyettesét és két tanárát. Megtiszeltte konferenciánkat a Testnevelési Főiskola rektora, az OTSH főosztályvezetője, a TFKI igazgatója is.

Vitáink alapját nyolc tanulmány képezte. Ezeket három vitatéma köré csoportosítottuk:

1. a testnevelés és a sport alafogalmait,
2. testi nevelés a fejlett szocialista társadalomban,
3. a testi nevelés néhány biológiai kérdése.

Az első témát az tette szükségessé, hogy a testnevelés és a sport elterjedésével együtt nem tartott lépést a fogalmak átalakulása. Így egyrészt sok új fogalom került szaknyelvünkbe, másrészt egységeket ma más értelemben használunk. Ezért egységeket pontosítani kell, másokat újrafogalmazni. Szükséges ez a munka, de csak úgy, ha nem vonja el a figyelmet, az energiát a testnevelésről, a sportról. A vita résztvevői egyetértettek abban, hogy a közeljövőben létre kell hozni egy szakértői közösséget e témában, amelyet a Testnevelési Főiskola kezdeményez a Magyar Pedagógiai Társaság Testi Nevelési Szakosztályával. E közösségben helyt kell kapnia az e munkában érintett társadalmi szervezeteknek és intézményeknek.

A második témában előre tekintettünk és megnéztük, hogy a testneveléssel szemben támasztott növekvő egyéni és társadalmi igényeket hogyan tudjuk kielégíteni mindig



figyelemmel tartva azt, hogy a ma feladatait is meg kell oldani. Ezt segíti elő a közelmúltban napvilágot látott minisztertanácsi határozat a testnevelés és a sport fejlesztéséről. Kiemelt helyet kapott a vitában a tanárképzés problémája. E témában Koltai Jenő, a TF rektora nagyon gondos elemzéssel készült fakultatív előadást is tartott. Örömmel nyugtázta a szekció, hogy az OPI által készített, 1978-ban bevezetésre kerülő új tanterv a beérett társadalmi igények figyelembevételével készült.

A harmadik témában a gyermek növekedésének, testi fejlődésének, érésének nyomon követése, továbbá az idegrendszeri fejlődés, valamint a mozgástanítás összefüggéseinek vitája jól példázta, hogy miként hatnak egymásra — esetünkben kedvezően — a társtudományok. Egy sor közvetlenül értelmezhető és hasznosítható kutatási eredményről és felismerésről számoltak be az antropológia, a neurobiológia, a mozgásbiológia és a pszichológia képviselői. E tanulmányok egyike olvasható a Testnevelés Tanítása jelen számában.

A szekcióviták megszűntek, de nem zárultak le. A Magyar Pedagógiai Társaságban szakosztályi szinten tovább folytatjuk azokat.

A szekciónban folyó viták alapján a következő „Ajánlások” születtek a kutatók, a testneveléssel foglalkozó intézmények vezetői és a pedagógusok számára:

1. Az érdekelt intézmények és kutatóhelyek vegyék programjukba a testnevelés és a sport területén kialakult fogalmak, szakkifejezések értelmezését és végezzenek ezen a területen kutatómunkát.

2. A kutatást finanszírozó állami és társadalmi szervek fokozottabb támogatást adjanak a tantervi kutatások — főként longitudinális kutatások — folytatásához, illetve beindításához.

3. Az iskolában tanító pedagógusok keressék a tudományos kutatási eredmények alkalmazásának lehetőségeit, tegyék munkájukat alkotó módon hatékonyabbá a helyi lehetőségek megfelelő kihasználásával.

4. Az iskolai testnevelést irányító, illetve támogató állami és társadalmi testneveléssel foglalkozó propaganda-munkával járuljanak hozzá a testneveléssel és a sporttal szemben kialakult, helyenként még nem kielégítő állásfoglalás, szemlélet kedvezővé válásához.

5. Mind az iskolai testneveléssel foglalkozó pedagógusok, mind az iskolaigazgatók törekedjenek arra, hogy az ifjúság testedzése fontos része legyen az iskola nevelő munkájának.

Dr. Németh József

Gyógytestnevelő tanárok országos továbbképzése

Vác, 1976. április 27—28.

Vácra a Sztáron Sándor gimnázium adott otthont a két-napos továbbképzésnek. Minden évben sor kerül a gyógytestnevelő tanárok továbbképzésére, igaz nem minden alkalommal országos szintű rendezésben, inkább területi jellegnek megfelelően kisebb szakmai munkaközösségek találkoznak.

Mégis miért volt ez alkalommal országos jellegű? Ez már a továbbképző kabinetek által név szerint, a gyógytestnevelő tanároknak kiküldött tájékoztatóból kitűnt. Nevezetesen, a szokásos szakmai jellegű előadások, orthopaediai diavetítések, bemutató tanítások mellett szó volt a gyógytestnevelési tanterv módosításának kérdéseiről, a várható új tantervről. Helytelen lenne azt állítani, hogy ez a napirendi pont adott az országos jellegű továbbképzésnek első számú indítékot. Ugyanis az új tantervről a megfelelő időben minden tanár értesül, azt kézhez kapja. Az azonban kétségtelen, hogy minden szaktanár számára jó lehetőség, ha a közeljövőben megjelenő, jelenleg utolsó simításait élő tantervről tájékoztatást kap, és részletesen értesül a készülő új tanterv egyes fejezeteiről, a várható változásokról. Még érdekesebb mindez, ha ez olyan szakmai közegben történik, amelyben egyrészt az érdeklődő, majd a gyakorlatban az újat megvalósító tanár, másrészt az illetékes, az új tantervet készítő bizottság egy tagja, ez esetben dr. Mónus András főiskolai adjunktus volt jelen.

Túlzás lenne azt állítani, hogy azok a kollégák, akik jelen voltak a továbbképzésen, már ismerik a tantervet, annak újdonságait. Inkább arról volt szó, hogy dr. Mónus András által elénk tárt a tanterv jelenlegi állásához, egyes fejezetehez szóltunk hozzá és kérésére javaslatokat, véleményeket mondtunk, másrésztől mi érdeklődtünk.

Az is vitathatatlan, hogy elsőnek értesültünk egyes várható változásokról, módosításokról. A 15 évvel ezelőtt megjelent első gyógytestnevelési tanterv valóban változott, pontosabban úgy fogalmaznám jobban közelít majd az iskolai testnevelési tantervhez.

Alapvetően leszögez olyan dolgokat, mint:

- legyen tömör, közérthető,
- ne tartalmazzon módszertani ajánlásokat, csak a konkrét tantervi anyaggal foglalkozzék, ne kösse meg a szaktanár kezét az alkotó-, gyógyítómunkában.

Ezek tehát olyan általános alapelvek, amelyeket a tantervkészítő bizottság szem előtt tart. Az elmúlt években is sokszor elhangzott az az igaz megállapítás, hogy a gyógytestnevelés szerves része az iskolai testnevelésnek, ahhoz elválaszthatatlanul kapcsolódik. A gyógytestnevelési órára járó tanuló nem felmentett tanuló a testnevelés alól, csak a számára káros mozgásokat, mozgásformákat nem végezheti. Helyettük aktívan az egyes diagnoszisosokra vonatkozó speciális a gyógyítást elősegítő mozgásokat kell végezni, szem előtt tartva mindenkor azt a célt, hogy a lehetőséghez képest minél előbb visszakerüljön a tanuló az iskolai testnevelésbe.

Éppen ezért az új tanterv azon alapelve, amely kimondja a gyógytestnevelési tanterv közelítését a normál testnevelési tantervhez, remélhetőleg hadat üzen annak a káros szemléletnek — amely még néhol él — hogy az iskolai óra alól felmentett tanuló helyzete csak másodlagos kérdés. Ez főleg ott jelentkezett, ahol gyógytestnevelő szaktanár nem működött, így gyógytestnevelési szakcsoportokat kialakítani nem lehetett. Egyben ugyanez az alapelv kötelezi a gyógytestnevelő tanárt a keze alatt dolgozó tanulóknál minél előbbi megfelelő egészségi szintre hozásra, kondicionálásra, fizikai és pszichikai rehabilitásra.

Ez azt is jelenti, hogy magának a gyógytestnevelési óra szerkezetének, menetének az óra vezetésének is változni kell, természetesen az adott csoport tanulóinak képességeit, betegségét szintjét figyelembe véve.

Konkréten arról van szó, hogy sportosan lendületesebb óra vezetés elterjedése válik majd szükségessé, amit lehet, hogy az új tanterv még nem fogalmaz meg, de a gyakorlat, az idő ezt kívánja majd. Így lesz majd érdekesebb az óra, így fog majd jobban hasonlítani a gyermek számára a gyógytestnevelési óra az iskolai testnevelési órához. Erről bizonyára sokat beszélnek majd a szakemberek, és a választ talán csak későbbiekben kapjuk meg. A választ a gyakorlat fogja megadni, mint arra is, hogy bármilyen jó legyen a tanterv és az utasítás, egy csoport mozgásanyagának kiválasztása, az óra levezetése, az eredmény a csoportját egyénileg is jól ismerő gyógytestnevelő tanár képzettségén és lelkiismeretes munkáján múlik.

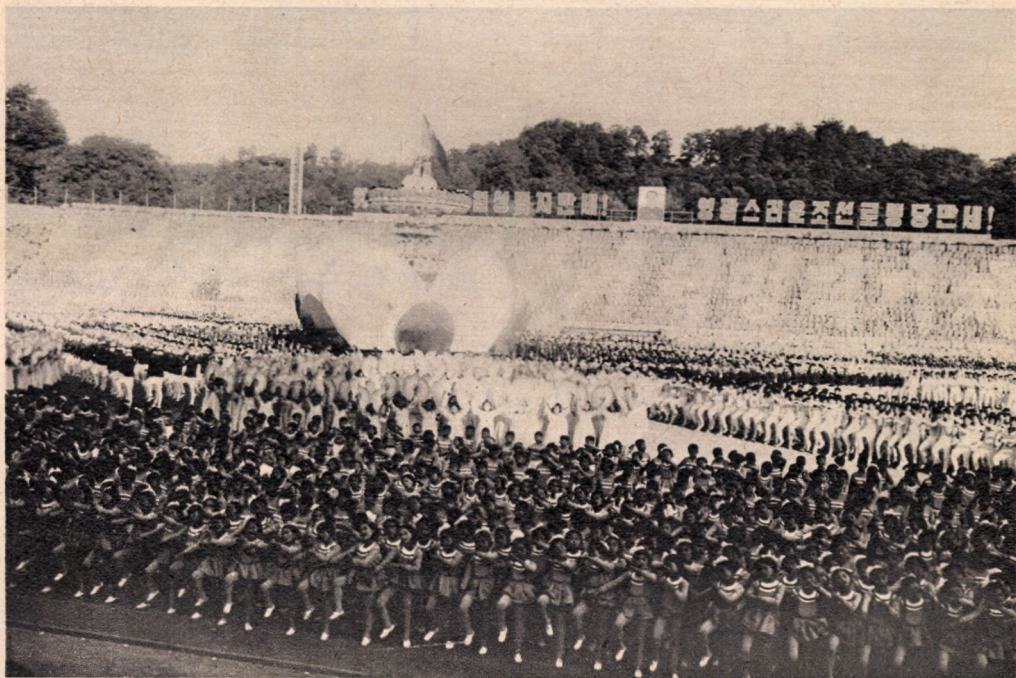
Az új tanterv mellett megjelenik egy tanári kézikönyv, amely tartalmazza majd a módszertani útmutatókat, ajánlásokat a gyógytestnevelésre és az egyes tantervi csoportokra vonatkozóan. Mint azt említettem, a tanterv ilyet nem tartalmaz, csak konkrét mozgásanyagot. Nagyon várjuk a tanári kézikönyv megjelenését, mindnyájan örömmel fogadtuk a hírt arról, hogy várhatóan megjelenik egy összeállítás a gyógytestnevelési órán felhasználható speciális szerekről, eszközökről.

Természetesen még sok mindenről esett szó, a kollégák több kérdést tettek fel az előadónak, a jelenlevő országos szakfelügyelőnek, és számtalan javaslat is elhangzott.

A nagyon hasznos és igen aktuális továbbképzés felé nagyobb érdeklődésnek kellett volna megnyilvánulnia a gyógytestnevelő tanárok részéről. Sajnos sokan távol maradtak, nem tudni mi okból, pedig a továbbképző kabinetek és a művelődési osztályok névre szólóan küldték az értesítéseket.

Feltétlenül köszönet illeti Győrök Gyula országos szakfelügyelő kartársat és Parcsamy Lajosné munkaközösség vezető kartársnőt fáradozásáért, a sikeres továbbképzés megszervezéséért és a kollégák tájékoztatásáért.

Szabó Péter



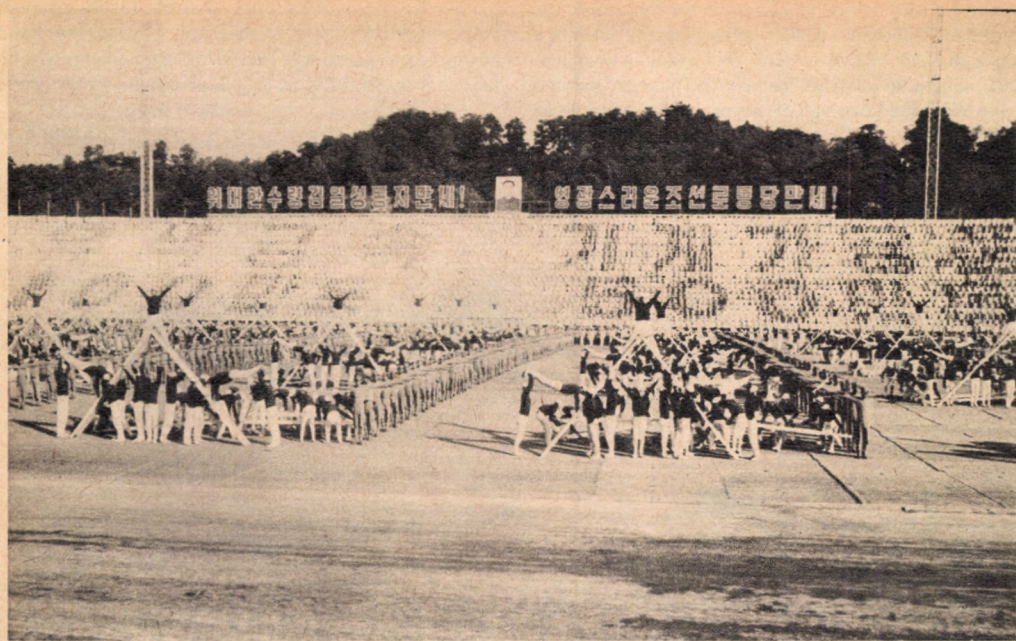
A néptömegek művészi tornája a Koreai Népi Demokratikus Köztársaságban

Hazánkban is egyre közérdekűbb témává válik a tömegsport kérdése. E felismerés fontosságát tettek sora bizonyítja és azzal, hogy az iskolákat kívánják a tömegsport kiinduló pontjává tenni, alapot teremthetnek a kérdés megoldásához.

A sok kezdeményezés mellett szemléletváltásra is szükség van, melynek legelső, legfontosabb része a sportlétesítmények helyének kijelölése. Addig, amíg a sportpályák legnagyobb része városaink peremén, falvakban a „libalegélőn” vannak, nehéz elvárni, hogy akár az iskolások is, de még inkább az idősebb korosztályok naponta odakocogjanak. A testedzés nem lehet esetleges, vagy csupán látványos tv-műsor, mert az csak az elinduláshoz elég. Kedvezőtlen jelenséget figyelhetünk meg abban, hogy az iskolák telke egyre kisebbre zsugorodik, s így a rendszeres szabadterei mozgás nem biztosítható. Pedig sem a város, sem a falu képét nem rotnja a központban létesített sporttelep megfelelően parkosítva, amire szép példákat találhatunk a városépítészetben, ahol az iskola mellett gyakorlóteret és sportpályát építettek.

Fentieket figyelembe véve még inkább szembetűnő, sőt csodálatot keltő a tömegsport aránya és szerepe a KNDK-ban, ahol minden újonnan épülő iskolához — falun, városban egyaránt — nagy gyakorlóteret építenek, amely alkalmas hosszabb távú akadályfutásra (rohampálya), labdajátéokra (kézilabda, kosárlabda, asztalitenisz stb.) és biztosítják a szertorna szabadterei eszközeit is. Ilyen iskolatelepítési szemlélet mellett nem probléma a tanítás kezdete előtti, a nagyszünetben tartott rendszeres kondicionáló testedzés, nem szólva a versenyszerű képzés, alapozás lehetőségeiről. Előnyösebb, szakszerűbb, eredményesebb megoldás ez; mint a minipályákkal való kísérletezés.

A tömegsport alapja falun, városban egyaránt a talajtornára épített mozgásművészet, amelynek évezredek hagyományai vannak Távol-Keleten. A városképhez tartozik a cseresznyevirágát vívő leány, vagy a karikával, szalaggal siető fiú. Múzeumi útjaim során módom volt látni több távol-keleti és európai állam nemzeti jellegű tornaműsorát, de a legnagyobb hatást a KNDK fővárosában, a Koreai Munkapárt 30 éves évfordulójának (1975. június 10.) tiszteletére rendezett ritmikus gimnasztikai, mozgásművészeti műsor tette, amit forradalmi show-nak tekinthetünk, mert a tartalmat ez fejezi ki a lejjebb: mozgás és történelem. Fővárosban, egyéb vá-



rosban, falun már többször megrendezték ezeket a műsorokat, ahol a feltételek adottak, vagy könnyen elérhetők.

A két és fél órás szünet nélküli műsor színhelye a pyongyangi (Phenjan) 100 000 fő befogadására alkalmas stadion volt, amely $\frac{3}{4}$ részében táblás nézőtérrel zsúfolt. A diszpáholyokkal szembeni szakasz már a színpad, amelynek zsinórpádlásán legalább 15 000 bekottázott pajzsot (70×40 cm) tartó diák ült. Az ő feladatuk volt, hogy fényjelre a sakk-tábla szisztéma alapján kiformálják a feliratot, az alakokat, jeleneteket, belekomponálva a táj domborzatát, a négy évszak növényzetét, élénk természeti színekkel. A műsor alatt megelevenedett a 30 év történelme, a felszabadulás, a demokratikus átalakulás kezdő békés szakasza, az 1950—53. évi honvédő háború, a szocializmus alapjainak lerakása, az ipar, mezőgazdaság, a tudomány és kultúra területén. Az élőképesség még fokozta a tribün teraszain robogó harckocsik, szállítóautók, traktorok, mezőgazdasági gépek és az esz-

mét hirdető Cholimma (táltos ló) száguldása, melyek megfelelő tornával, mozgásművészettel és öltözettel is kifejezték a mondanivalót. A hadsereg és a lakosság összeforrása a harci jelenetekben, az építőmunkában, színen, mozgásban, ritmikában, káprázatos összhangot adott.

A műsor fináléjában valamennyi tornász — az óvodásoktól a néphadsereg-alakulatokig bezárólag — felsorakozott a zöld gyepre (20—25 000 fő), és a virágkehely szétnyíló szirmán a harcban és az építésben hajladozó győztesek lengették a nemzeti zászlókat, és a béke talaján álló Kim Il Sung (Kim Ir Szen) elvtárs képét tartották magasra.

Káprázatos látvány volt, mely az egész várost megmozgatta azzal, hogy az iskolások és a katonai alakulatokon kívül az üzemek munkásai, a sportkörök tagjai is szerepet kaptak a páratlan hatást keltő ünnepségben.

Dr. Korek József

KÖRPERERZIEHUNG

Heft 3/1976

Meinungen über die Lehrpläne (Allgemeine Schule)	65
<i>Dr. Tamás Nagy</i> : Über die neuen Lehrpläne (III.)	68
<i>Dr. József Hátori</i> : Zusammenhänge zwischen Bewegungskultur und Entwicklung des Nervensystems	74
<i>Dr. Tibor Csider</i> : Zu einigen Problemen der Prozesse des Kreislaufwiederherstellung in den Beschäftigungen der Heilgymnastik	79
<i>János Szabó</i> : Angriff gegen einfache Zonenverteidigung und dessen Unterricht	88

RUNDSCHAU

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ

№ 3 1976 г.

Дискуссия об учебных программах (восьмилетняя школа)	65
<i>д-р Тамаш Надь</i> : О новых учебных программах (III)	68
<i>д-р Йозеф Хамори</i> : Связи между культурой движения и развитием нервной системы	74
<i>д-р Тибор Чидер</i> : Некоторые проблемы восстановления кровообращения занятиях по лечебной гимнастике	79
<i>Янош Сабо</i> : Нападение против простой зоны и обучение ему	88

ОБЗОР

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

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

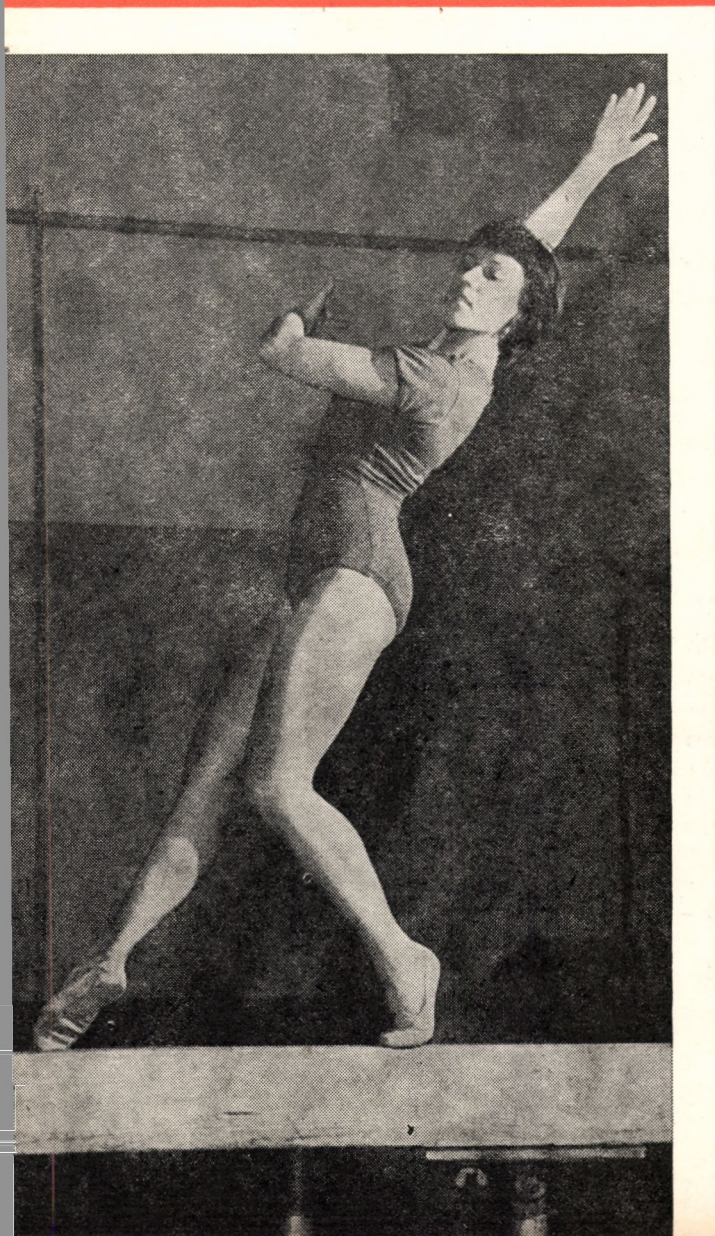
***Előfizetési díj egy évre 14,— Ft
fél évre 7,— Ft***

Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96162

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

K

A testnevelés tanítása



AZ OKTATÁSI
MINISZTERIUM
MÓDSZERTANI
FOLYÓIRATA
XII. ÉVFOLYAM

1976

4

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Dr. Nagy Tamás

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné

Dr. Kálmánchey Zoltán

Dr. Nagy György

Nyíri János

Ruszkai Katalin

Dr. Székely Gabriella

Takács Ferenc

Varga Sándor

Várady Géza



Bognár Károly felvétele

TARTALOM

Dr. Nagy Tamás: Az új tantervekről (IV.)	97
Farmosi István: Sportoló és nem sportoló gyermekek testösszetétele	106
Honfi László: A test teltsége 7—18 éves magyar iskolai tanulóknál	110
Kálmánchey Tiborné: A gyógytestnevelés helyzete és szerepe az iskola testi és mentálhigiénés nevelésében	113
Nádasi Lajos: Új testnevelési játékok	116
Alaxai Józsefné: Az úszásoktatás tapasztalatai középiskolás lányoknál	120
Tárnok Dezső: A futás az iskolai testnevelésben	123

SZEMLE

E számunk szerzői: Alaxai Józsefné tanár Eger; Farmosi István tudományos osztályvezető, Budapest; Honfi László főiskolai tanársegéd, Eger; Kálmánchey Tiborné tanár, Debrecen; Nádasi Lajos tanár, Debrecen; Nagy Sándor főiskolai docens, Budapest; dr. Nagy Tamás OM osztályvezető, Budapest; dr. Takács Ferenc főiskolai docens, Budapest; Tárnok Dezső tanár, Budapest.

Megjelenik évente négyszer

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalay u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknel, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap irodánál (KHI Budapest V., József Nádor tér 1., telefon 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215—96 162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj egész évre: 14,— Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban.
Példányonkénti eladási ár: 3,50 Ft
76.5421 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Sümegi Zoltán igazgató
A szöveg fényszedéssel készült

Tantárgyi követelményrendszer I.

DR. NAGY TAMÁS

Az új testnevelés tantervek ismertetéséről szóló sorozatunk harmadik nagy témacsoportjának, a tantárgyi követelményrendszer leírásának legrövidebb ismertetését is csak két folytatásban tudjuk közreadni. Reméljük, hogy ez nem gátolja, hanem elősegíti célunkat: a „követelménycentrikus” tantervi jelző jobb megértését, a követelményközpontúság helyes értelmezését.

Az új tantervismertetés tehát három kérdéscsoportot ölel fel:

1. Cél-, feladatrendszer
2. A tanítás anyaga
3. Követelményrendszer

A tantárgyi cél-, feladatrendszerrel terjedelemben hosszabban, a tanítás anyagáról viszonylag rövidebben számoltunk be. A követelmények ismertetése ismét hosszabb, oldalszámát tekintve több magyarázatot igényel. Ezzel is szeretnénk hangsúlyozni, hogy az új tantervek „háttérbe szorítják” a konkrét tanítási anyagot, hogy a cél-, feladatrendszerbe kapcsolódva a tanulási szintek elérését, teljesítését emelik ki. Erre a hangsúlyeltolódásra már az előző cikkekben többször utaltunk.

Az évtized végén bevezetésre kerülő tantervek (az új pedagógiai dokumentumot szaknyelvvel kifejezve: a tanórákon folyó nevelés tervei) készítése során számos olyan kérdés merült fel, amelyek pedagógiai kategóriák, fogalomrendszerek, kifejezések stb. egységes értelmezését igényelték.

Az egyik ilyen elvi kérdés volt, hogy miként foglalhatják egységes rendszerbe a különböző tantárgyak *nevelési-oktatási célrendszerüket*,

és az ezzel rendkívül szorosan összefüggő követelményrendszerüket?

Valamennyi tantárgy ugyanis — amint ezt a tantervek bevezetői rögzítik — megfogalmazza a művelt, gondolkodó, jellemes szocialista ember formálásának igényét, az ehhez történő hozzájárulás „tantárgyi specifikus” feladatait. Kitűnik, hogy ez az emberformálás során csak az *értelmi, érzelmi-akarat*i és *pszichomotoros* tevékenységek révén, a képességek növelésével valósítható meg.

A probléma az, hogy egy-egy tantárgy ezt a saját összefüggésében és kapcsolatrendszerében valósítja meg. Vagyis az említett értelmi, érzelmi-akarat és pszichomotoros képességek arányai rendkívül eltérőek lehetnek a különböző tárgyak tanterveiben, illetve tanítási gyakorlatában. Ez annyira közismert, hogy példát sem kell említenünk.

Éppen ez a sokszempontú tantárgyi megközelítés teszi szükségessé a célkitűzések és követelmények *általános pedagógiai megközelítését*, a tanulás (elsajátítás) szintjeinek *egységes rendszerbe foglaló követelmény-taxonómia* megteremtését.

A téma aktualitásának és szükségességének indoklására — a gyakorlati igény mellett — csupán Roger Gal szavait szeretnénk idézni:

„... Mert ha a korszerű élet- és embereszmény azt követeli meg, *egyaránt alakítsuk a cselekvő embert és az elméleti gondolkodást, a jellemet és az értelmet*, a társadalmi és az egyéni erőnyeket, akkor természetes, hogy a pedagógiának ezeket a feladatokat meg kell oldania!” (Gal 1967)

Az általános pedagógiai cél- és követelmény-taxonómia elősegíti, hogy a tantárgyak céljai, nevelő hatásai és eredményei szervebben illeszkedjenek a különböző iskolatípusok célkitűzéseiseihez. Lehetővé teszi a konkrét célokban és követelményekben az általános célok és követelmények felismerését, az általános nevelési célokhoz vezető optimális utak kidolgozását.

Az Országos Pedagógiai Intézetben tantervméleti és mérésértékelési kutatások eredményeinek részleges összegzésével állítottuk össze azt az általános pedagógiai cél- és követelményrendszert, amely — vélemé-

nyünk szerint — átfogja a nevelés-oktatás teljes területét. A személyiségvonások főbb szféráiban megjelöli azokat az *elsajátítási szinteket*, amelyek megkülönböztetése a *tanítás tervezése és az értékelés szempontjából* feltétlenül indokolt.

mák) minél magasabb szintű elsajátítása;

— a neveltségi szintek, amelyek bizonyos fokig általánosan, de a tanítás anyagához kötődve mindig konkrétan elérhetőek.

1. sz. melléklet

A nevelési területek összefüggése az általános pedagógiai célrendszeren belül

Szint \ Terület	I. Értelmi (kognitív)	II. Motoros (pszichomotoros)	III. Érzelmi-akarati
1.	A) Felidézés B) Rutineljárások használata	A) Utánzás B) Külső vezérlés	A) Nyitottság B) Befogadás
2.	C) Megértés	C) Belső vezérlés	C) Értékképzés D) Értékrendszer kialakítása
3.	D) Alkalmazás E) Kritikai megítélés	D) Interiorizáció	E) Magatartás

Tanulási célrendszerünk — amelynek ismertetésére a későbbiekben térünk ki — egy adott, konkrét, mozgásos tartalomhoz rendelhető tanulási szinteket sorol fel. A nevelési területek és a különböző szintek összefüggését az 1. sz. *melléklet* szemlélteti.

Ezzel kapcsolatosan most elég csak annyit megjegyeznünk, hogy a három szférán belül — a fő kategóriák, szintek között — hierarchikus összefüggés van, s a magasabb szintek kialakulása, mindig a másik két szférában mutatkozó fejlődés áthatásain keresztül valósul meg (pl. az érzelmi kötődéseknek erősen befolyásoló szerepük van a pszichomotoros tanulásban, a megértés nélkülözhetetlen a feladatmegoldásokban stb.).

A három nevelési területnek megfelelően a tantervi követelmények is egymással összefüggésben, de bizonyos szempontból mégis elkülönülve fogalmazódnak meg:

- cselekvési elvek, törvényszerűségek ismerete, kiegészítve a tanultakkal, összefüggő „elméleti” ismeretekkel;
- a különböző mozgásformák (elsősorban sportági technikák, taktikai for-

Ha ezt a felsorolást a cél-, feladatrendszeren belül kiemelt három alapfeladattal vetjük össze (A testnevelés tanítása. 1976. 1. sz.) a hasonlóság, pontosabban az egymással való egyezés szembetűnő. Ez az összehasonlítás csupán egy kérdést vet fel: Hol szerepel ezekben a fizikai képességek növelése, a második feladatként leírt „... fokozza erejüket, edzettségüket, teherbíró képességüket, alapvető fizikai képességüket” célkitűzésnek megfelelő követelmény?

A nevelési területek tudásszintmérésének fenti felsorolásából csupán azért hagytuk ki a teljesítménymérésre vonatkozó követelménybekezdést, mert ezzel külön szeretnénk foglalkozni. Ezt a megkülönböztetést nem az teszi szükségessé, hogy a motoros részt nem illeszkedik a tantárgyi követelményrendszerbe, hanem oktatáspolitikai és társadalmi szempontok miatt — a cél- és feladatrendszeréről szóló II. folytatásban leírtaknak megfelelően — rendkívül fontos és sürgős feladat volt: Az 1976/77-es tanévtől kezdődően (az új tantervekhez viszonyítva 2 évvel korábban) miniszteri ajánlással minden iskolában célszerűnek tartottuk bevezetését. Tehettük ezt

azért is, mert ez a követelmény alapvetően nem a konkrét sportági mozgásanyag függvénye, beillesztésük a jelenlegi tantervek követelményrendszerébe zökkenőmentesen történhet.

Teljesítménymérés

Az általános iskola 5—8. és a középiskolák I—IV. osztályai számára olyan próbarendszert állítottunk össze — illetve kísérleteztünk ki —, amely már régi igényként jelentkezett az iskolai gyakorlatban.

A próbák összeállításánál többek között figyelembe vettük:

- a tantárgyi cél-, feladatrendszert, valamint annak követelményrendszerét;
- a hazai gyakorlatot;
- a nemzetközi teljesítménymérő próbarendszereket és azok tapasztalatait;
- az iskolai feltételek rendkívüli módon eltérő objektív és szubjektív feltevéleit.

Fontosnak tartottuk, hogy az értékek önmagukban is jelezzék a teljesítményszintet, és ne a technika javulását, hanem a mozgástulajdonságok változását tükrözzék. Minél kevesebb eszköz és műszer felhasználásával, valamennyi iskolában elvégezhetőek legyenek és nem utolsósorban a sportkiválasztást is segítsek elő.

A teljesítményteszt révén — az eredmények feldolgozásával, a táblázatokkal — lehetővé válik, hogy egy-egy tanuló, osztály vagy évfolyam teljesítményét az adott időszakban objektív módon megállapíthassuk, és az országos átlagokkal (szintekkel) összehasonlítsuk.

A próbákkal, illetve a teljesítménymérés különböző formáinak kérdéseivel, a nemzetközi szakirodalom bemutatásával, a hazai gyakorlat értékelésével már lapunk hasábjain is foglalkoztunk (A testnevelés tanítása, 1974. 6. sz.), ezért rátérünk a próbák ismertetésére, és az országos standardok használatának leírására.

A teljesítményteszt a következő próbákból áll:

1. 60 m futás
- 2/a ugrás fordulattal
- 2/b súlypontemelkedés
3. tömöttlabdadobás
4. 400—1000 m futás
5. labdapasszolás
6. 4 ütemű fekvőtámasz
7. mellső fekvőtámasz

A felsorolt próbák közül az alábbiakat kell a különböző osztályokban felhasználni:

ált. iskola 5—6. osztály: 1. 2/a 3. 4. és 5.

7—8. osztály: 1. 2/b 3. 4. 5. 6.

középiskola I—IV. osztály: 1. 2/b 3. 4. 5. 6. és 7.

A próbák leírása

1. 60 m futás:

A próbát az *atlétikai rövidtávú futás* szabályainak megfelelően kell lebonyolítani (természetesen az iskolai gyakorlatban is alkalmazott szabályoknak megfelelően), minden esetben *versenyszerűen!*

Rajt: ált. iskola 5—6. osztály állórajt, 7—8. osztály térdelőrajt,

középiskola I—IV. osztály térdelőrajt.

A tanulók *tornacipőben* fussanak, s a futás eredményét másodpercben, *egy tízes* pontossággal kell mérni (pl. 9,2).

Egy felmérés során minden tanuló *egyszer fut*, egy alkalommal próbázik.

2/a Ugrás fordulattal (ált. isk. 5—6. osztály):

Ez a próba *torna jellegű* ugrásfeladatot jelent. A tanulóknak nekifutásból, páros lábáról történő elrugaszkodással, kéztámasszal kell felugorni a széltebe állított ugrószekrényre (felguggolás). Felállás után úgy kell leugraniuk, hogy a talajra érkezés előtt minél nagyobb, minél több *fordulatot* hajtsanak végre a test hossz tengelye körül.

A fordulat nagyságát mérjük 90°-os (negyedfordulat) pontossággal (pl. 270°, 360° stb.).

A tanulók által *tetszőlegesen megválasztott forgási irányba* végzett ugrásokat

csak akkor értékeljük, ha a tanuló egyensúlyát megtartva *állásban* (hajlított állásban) *marad*. Leülés, talajon kéztámasz és jelentős egyensúlyvesztés esetében ismételt végrehajtást kell megengedni.

Kisebb kilépést, utánlépést nem tekintünk hibának. A nekifutás távolsága kb. 6—8 méter, a *szekrény magassága* a testmagasságtól függetlenül: 3 rész.

A *fordulatok nagyságát* a leérkezés arcirányával, illetve a lábak (talpak) talajérésének egyenesére húzott képzeletbeli merőleges segítségével kell megállapítani. A negyedfordulaton belül 45°-tól kezdődően felfelé, az alatt lefelé *kerekítünk*. A próbát szabadtéren homokgödörbe, teremben szőnyegre ugorva végezhetik a tanulók, de ugródombra nem szabad érkezniük. Az ugrószekrényt természetesen azonos magasságú, természetes akadályal is pótolhatjuk.

Egy felmérés során minden tanuló *két ugrást hajt végre*, melyek közül a *magasabb teljesítményt* értékeljük. Az is megengedett, hogy a próbázó egyik ugrását jobbra, másikat balra fordulva hajtsa végre.

2/b Súlypontemelkedés (ált. isk. 7—8., gimn. I—IV. osztály):

A próbával a függőleges felugrás nagyságát állapítjuk meg cm-ben. A különböző mérési lehetőségek közül a *Sargent-féle módszert* választottuk:

Álljon oldalt a tanuló a falra rajzolt centiméter skálához, és fal felőli kezét nyújtja fel olyan magasra, amilyen mértékben ezt a talpainak (*sarkainak*) *felemelése nélkül* képes megtenni. Olvassuk le a középső ujjhegy által elért magasságot, 1,0 cm pontossággal (pl. 194 cm). Ezt követően a tanuló *helyből*, páros lábbal ugorjon fel, és igyekezzen minél magasabb pontján érinteni a centiméter skálát — természetesen a fal felé eső kezével.

Az állásban mért és a felugrással elért *magasságértékek közötti különbség* cm-ben adja meg a súlypontemelkedés nagyságát (pl. 41 cm).

Egy felmérés során minden tanuló *két ugrást hajt végre*, s a két eredmény közül a *jobbikat* értékeljük.

3. Tömöttlabdadobás

A dobáspróba kornak és nemnek megfelelő *tömöttlabdával* történik. A tanulók háttal állnak fel a dobásirányhoz viszonyítva, kezükben a tömöttlabdával. Előrehajlással szerzett lendület után a fej *fölött hátrafelé* kell eldobni a labdát. A dobás nagyságát 20 cm-es pontossággal mérjük.

A dobóversenyek *szabályainak* megfelelően a dobóvonalra vagy azon belül lépni természetesen nem szabad, mert ebben az esetben a dobás eredménye érvénytelen. Minden próbázó *három dobást* hajt végre, és az elért eredmények közül a legmagasabb érték jelenti a próbában elért teljesítményt.

A labdák nagysága, illetve súlya:
ált. iskola 5—6. osztály: kis tömöttlabda (2 kg), 7—8. osztály: fiúk, hajsza-labda (3 kg),
lányok, kis tömöttlabda (2 kg),
középiskola I—IV. osztály: fiúk, nagy tömöttlabda (4 kg),
lányok, hajszalabda (3 kg).

4. 400—1000 m futás:

Az atlétikai középtávú futóversenyszámok iskolában alkalmazott szabályainak megfelelően, állorajttal kell a próbát lebonyolítani, minden esetben *versenyszerűen*.

A tanulók tornacipőben, lehetőleg 400 m-es pályán fussanak. Az időeredményeket percben, illetve másodpercben mérjük (pl. 2:40).

A futás távjai: 5—6. osztály: 400 m,
7—8. osztály: 600 m,
I—II. osztály: 800 m, (lányoknál 600 m),
III—IV. osztály: 1000 m, (lányoknál 800 m).

5. Labdapasszolás:

A tanulók a próbát *sima fállal* szemben állva hajtják végre.

A fallal párhuzamosan meghúzott dobóvonal mögé állva, *tetszés szerinti dobásformával* a falra kell dobni a labdát, s azt visszapattanás után el kell kapni. Meghatározott idő alatt az *elkapások számát* értékeljük.

A próbát mindenki egyszer hajtja végre. A felmérés során csak az ismételhet, aki labdakezelési hiba miatt időt veszít, pl. ha elejti a labdát.

A dobótávolságok, időértékek és a labdák nagysága:

ált. iskola: 2 m, gumilabda, $\frac{1}{2}$ perc,

középiskola: 2,5 m, kosárlabda, $\frac{1}{2}$ perc.

6. 4 ütemű fekvőtámasz:

A 4 ütemű fekvőtámasz szabadgyakorlat *folymatos* végrehajtásából áll a próba:

kh.: terpeszállás, magastartás;

1. ütem: guggolótámasz;

2. ütem: mellső fekvőtámasz;

3. ütem: guggolótámasz;

4. ütem: terpeszállás, taps a fej felett.

Az *egy perc alatt végrehajtott* gyakorlatok számát értékeljük. Abban az esetben, ha a tanuló a 60. másodpercben már a 3. ütem végrehajtását elkezdte, felfelé kerékítünk.

Egy felmérés során a próbát mindenki egyszer hajtja végre.

7. Fekvőtámasz:

A próba szaknyelven: mellső fekvőtámaszban karhajlítás, -nyújtás. A testnevelési gyakorlatban közismert és elterjedt „hány fekvőtámaszt tudsz végrehajtani?” kiterjesztésről van szó.

A feladat tehát az, hogy a tanuló — *időhatár nélkül* és az alábbiak figyelembevételével — *minél több* karhajlítást, -nyújtást mutasson be.

A testhelyzetről:

— *mellső fekvőtámaszban* a törzs egyenes, a lábak zártak, karok a törzsre merőlegesek. Kéztámasz előrenéző ujjakkal, tenyérrel a talajon, vállszélességben;

— *karhajlításkor* a törzs egyenes marad, a csípőt nem szabad felemelni, az áll, illetve a mellkas érinti a talajt;

— *karnyújtáskor* a törzs egyenes, a csípőt nem szabad „leejtteni”.

Csak a szabályosan, a fentieknek megfelelően végrehajtott próbát fogadjhatjuk el!

A felmérés során a két utolsó „szabálytalan” fekvőtámaszt egynek értékelve *fejtesztük be* a gyakorlatot!

A felmérés lebonyolítása

A teljesítménymérésben minden tanuló részt vesz, aki az I. kategóriás csoportba tartozik. A könnyített testnevelésben (II. kategóriás csoport) résztvevők csak a felmentésükre nem vonatkozó próbákat végezzék el!

A tanulók évente két alkalommal próbáznak:

1. felmérés: A tanév kezdetén (szeptemberben) egy testnevelési órán legalább két próba végrehajtásával. (A próbák sorrendjét a lebonyolítás javasolt sorrendjének is lehet tekinteni, de ez nem kötelezően előírt felsorolás.)

2. felmérés: A tanév végén, az őszi adatfelvételt mintájára és annak sorrendjében (az ősszel választott sorrendben ebben a felmérésben már kötelező!) és lehetőleg azonos feltételek, körülmények között (pl. a futások helyének azonossága).

A felmérések során a különböző próbákat — az osztályok és a tanulók nemének előírt különbségek betartásával — a fenti leírásnak megfelelően kell végrehajtatni. Kisebb eltérések csak az objektív feltételek hiányában engedhetők meg, pl. tömöttlabda súlya, a hosszútávú futás terepe stb.

Ebben az esetben viszont különös gonddal kell ügyelni a két felmérés körülményeinek azonosságára.

Az adatok rögzítése

A teljesítményteszt adatait rendszeresen és folyamatosan kell vezetni.

Egyik formája lehet az osztályonként (tanuló-csoportonként) készített külön kis füzet, amelyben minden tanuló kap egy oldalt, s eredményeit — akár évek viszonylatában is — beírhatjuk. Ebben az esetben még arra is

van lehetőség, hogy az iskola befejezése után ezt a lapot a tanuló magával vigye (pl. az általános iskola befejezése után a középiskolába).

Másik formája lehet az adatok rögzítésének az a módja, amit a tanulók „részosztályzatainak” feljegyzésére használnak a testnevelést tanító pedagógusok. Ebben az esetben is szükséges egyébként a tesztadatok külön feltüntetése.

A próbákban elért teljesítmények tényleges számértékén kívül fel kell jegyezni próbánként a teljesítményszintet is [pl. az 1. próbában, azaz 60 m-es síkfutásban: 9,4 (50%)]. Sőt arra gondolni kell, hogy legyen helyünk a tanuló összteljesítményének („százalékos

átlagának”) feltüntetésére is, mert erre az értékelés-osztályozás során szükséges lesz.

Értékelés. A táblázatok használata

Az első felmérés lebonyolításakor a teljesítményértéket a tanulók saját maguk — természetesen tanári segítséggel — vessék össze a mellékletben feltüntetett országos standard táblázatokkal, a teljesítményszint-táblázatok adataival, és állapítsák meg szintjüket.

Az országos átlagok és szórásértékek felhasználásával készült táblázatok ugyanis arra adnak választ, hogy a kérdéses teljesítményértékben mennyi az „érték”, vagyis milyen szintű az a teljesítmény. Ennek kifejezésére a %-os nagyságrendeket kell használni.

Fiúk (általános iskola)

Osztály	Próba	Átlag					
		10%	30%	50%	70%	80%	90%
5. osztály	1 (sec)	12,4	11,6	11,1	10,6	10,2	9,8
	2 (fok)	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	1	$1\frac{1}{4}$	$1\frac{1}{2}$
	3 (m)	3,7	4,6	5,1	5,6	6,0	6,5
	4 (sec)	2:05	1:50	1:40	1:30	1:20	1:15
	5 (db)	15	18	21	24	26	28
6. osztály	1 (sec)	12,0	11,2	10,7	10,2	9,7	9,4
	2 (fok)	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	1	$1\frac{1}{4}$	$1\frac{1}{2}$
	3 (m)	4,6	5,3	6,0	6,7	7,2	7,6
	4 (sec)	2:00	1:45	1:35	1:25	1:15	1:10
	5 (db)	16	21	24	27	29	31
7. osztály	1 (sec)	11,6	11,0	10,5	10,0	9,5	9,1
	2 (cm)	26	31	34	37	40	42
	3 (m)	4,2	5,3	6,0	6,7	7,2	7,8
	4 (sec)	2:55	2:40	2:30	2:20	2:10	2:05
	5 (db)	18	23	26	29	31	33
	6 (db)	17	20	23	26	28	30
8. osztály	1 (sec)	11,2	10,7	10,2	9,7	9,4	9,0
	2 (cm)	27	33	36	39	42	45
	3 (m)	4,8	5,9	6,6	7,3	7,8	8,4
	4 (sec)	2:45	2:30	2:20	2:10	2:00	1:55
	5 (db)	20	25	28	31	34	36
	6 (db)	18	21	24	27	29	31

Osztály	Próba	Átlag					
		10%	30%	50%	70%	80%	90%
5. osztály	1 (sec)	12,9	12,2	11,7	11,2	10,9	10,6
	2 (fok)	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	1	$1\frac{1}{4}$	$1\frac{1}{2}$
	3 (m)	3,8	4,1	4,4	4,7	4,9	5,1
	4 (sec)	2:15	2:00	1:50	1:40	1:30	1:25
	5 (db)	14	17	20	23	25	27
6. osztály	1 (sec)	12,5	11,7	11,2	10,7	10,3	9,9
	2 (fok)	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	1	$1\frac{1}{4}$	$1\frac{1}{2}$
	3 (m)	4,3	4,6	5,2	5,8	6,0	6,2
	4 (sec)	2:10	1:55	1:45	1:35	1:25	1:20
	5 (db)	18	21	24	27	29	31
7. osztály	1 (sec)	12,1	11,5	11,0	10,5	10,1	9,6
	2 (cm)	20	26	28	32	34	36
	3 (m)	4,5	5,4	6,1	6,8	7,3	7,8
	4 (sec)	3:20	3:05	2:50	2:35	2:25	2:15
	5 (db)	19	23	26	29	31	33
	6 (db)	16	19	21	23	24	25
8. osztály	1 (sec)	12,0	11,3	10,8	10,3	9,9	9,5
	2 (cm)	22	27	31	35	38	40
	3 (m)	4,8	5,8	6,5	7,2	7,7	8,2
	4 (sec)	3:10	2:55	2:40	2:25	2:15	2:05
	5 (db)	20	24	27	30	32	34
	6 (db)	16	19	21	23	24	25

Az országos átlagot az 50%-os szint jelöli. Ehhez az átlaghoz viszonyítva (a szórásértékek segítségével, a normál eloszlás szabályait figyelembe véve, valamint a magasabb teljesítményértékekhez zónahatárokat jelölve) készítettük el *osztályok és nemek szerinti bontásban* a standard értékeket, szinteket.

A teljesítményszint megállapítása úgy történik, hogy a tanuló eredményét „ráhelyezzük” a táblázatra, és leolvassuk azt a %-ot, amelyet még teljesített (tehát nem azt, amelyikhez közelebb áll!!).

Ezt a teljesítménymegállapítást valamennyi próbában, minden tanulóra kell végezni, és az adatfelvétellel együtt rögzíteni szükséges. Az így felvett teljesítményszintek alapján —

természetesen csak megközelítéssel — megállapíthatjuk a tanuló összteljesítményét. Ez a számérték %-nagyság lesz, hiszen különböző mértékegységek teljesítményértékeit a %-ban kifejezett teljesítményszintek segítségével állapítottuk meg.

A második felmérés lebonyolításakor az adatok felvétele és feljegyzése a fentieknek megfelelően történik.

Ezzel eljutottunk az értékelés kulcskérdéséhez: *a tanulók önmagukhoz viszonyított fejlődését kell értékelnünk!* És ez a fejlődés csak akkor éri el az értékelhető nagyságot, ha legalább egy teljesítményszinttel magasabb teljesítményt jelent.

Nem szabad tehát az egyes próbákban elért

Osztály	Próba	Átlag					
		10%	30%	50%	70%	80%	90%
I. osztály	1 (sec)	10,4	9,8	9,4	9,0	8,7	8,4
	2 (cm)	34	37	39	41	42	43
	3 (m)	4,2	5,4	6,2	7,0	7,6	8,2
	4 (sec)	3:45	3:25	3:10	2:55	2:45	2:35
	5 (db)	21	24	26	28	29	30
	6 (db)	20	22	24	26	27	28
	7 (db)	10	14	16	18	20	22
II. osztály	1 (sec)	9,8	9,0	8,7	8,4	8,0	7,6
	2 (cm)	36	40	42	44	46	48
	3 (m)	5,5	6,5	7,2	7,9	8,5	8,9
	4 (sec)	3:20	3:10	3:00	2:50	2:40	2:30
	5 (db)	20	24	27	30	32	34
	6 (db)	19	22	25	28	30	31
	7 (db)	10	14	18	22	24	26
III. osztály	1 (sec)	9,3	8,9	8,6	8,3	8,0	7,7
	2 (cm)	41	44	46	48	50	52
	3 (m)	6,7	7,6	8,2	8,8	9,4	9,7
	4 (sec)	4:10	3:50	3:40	3:30	3:25	3:20
	5 (db)	22	26	29	32	34	36
	6 (db)	21	23	25	27	29	30
	7 (db)	10	16	20	24	27	30
IV. osztály	1 (sec)	9,3	8,9	8,6	8,3	8,0	7,7
	2 (cm)	40	44	47	50	52	54
	3 (m)	6,9	7,9	8,5	9,1	9,6	10,1
	4 (sec)	4:00	3:40	3:30	3:20	3:15	3:10
	5 (db)	22	27	30	33	35	37
	6 (db)	19	22	25	28	30	31
	7 (db)	10	16	21	26	30	33

tanulói teljesítményt osztályozni! Be kell vizsont számítani a tanév végi testnevelési osztályzatba a tanuló önmagához viszonyított fejlődését (esetenként visszafejlődését), ha az legalább egy szinttel növekszik (esetleg visszaesik).

Ez az osztályozás azonban csak összteljesítményre történhet, tehát az 5—7. próba „száza-

lékos átlagában” mért fejlődéssel vagy visszaesséssel összefüggésben. (Ezzel kompenzáciási lehetőséget adunk tanítványainknak, hogy egy-egy gyengébb teljesítményt más próbában „helyrebillentsenek”).

Példa: Egy 5. osztályos fiú tanuló összel két próbában 80%-os, kettőben 50%-os,

Osztály	Próba	Átlag					
		10%	30%	50%	70%	80%	90%
I. osztály	1 (sec)	11,5	11,0	10,6	10,2	9,9	9,7
	2 (cm)	30	32	34	36	37	38
	3 (m)	4,8	5,8	6,4	7,2	7,6	8,0
	4 (sec)	3:10	3:00	2:50	2:40	2:35	2:30
	5 (db)	18	20	22	24	25	26
	6 (db)	14	18	20	22	24	26
	7 (db)	1	4	6	8	9	10
II. osztály	1 (sec)	11,2	10,8	10,3	9,9	9,6	9,4
	2 (cm)	32	34	36	38	39	40
	3 (m)	4,0	5,3	6,5	7,7	8,4	9,0
	4 (sec)	3:10	3:00	2:50	2:40	2:35	2:30
	5 (db)	19	22	24	26	27	28
	6 (db)	16	19	21	23	25	26
	7 (db)	2	5	6	8	9	10
III. osztály	1 (sec)	11,3	10,8	10,3	9,8	9,5	9,3
	2 (cm)	31	34	36	38	40	41
	3 (m)	4,0	5,3	6,5	7,7	8,4	9,0
	4 (sec)	4:10	4:00	3:50	3:40	3:35	3:30
	5 (db)	19	22	24	26	27	28
	6 (db)	16	19	22	24	27	28
	7 (db)	2	5	7	9	10	12
IV. osztály	1 (sec)	11,5	11,0	10,5	10,0	9,7	9,5
	2 (cm)	30	33	35	37	39	40
	3 (m)	4,2	5,3	6,4	7,5	8,1	8,6
	4 (sec)	4:24	4:10	3:55	3:40	3:30	3:25
	5 (db)	19	21	23	25	26	27
	6 (db)	13	18	21	24	27	29
	7 (db)	1	4	7	10	12	13

és egyben pedig nagyon gyenge (10%-os) volt, *összteljesítménye* tehát 50%-os.

Tételezzük fel, hogy a tanév végére ez az *összteljesítmény* eléri a 70%-ot.

Egyéb testnevelési osztályzatai alapján tanítványunk 4-est (jó) kaphatna, a *teljesítményjavulás* egy „zónaigrá-

sa” miatt azonban 5-ös (jeles) lesz az év végi osztályzata!

Már a példából is kitűnik, de szeretnénk aláhúzottan hangsúlyozni, hogy az *osztályzás* szempontjából a tanuló önmagához viszonyított fejlődésének értékelése csak „részosztályzat”, jelentős, de nem meghatározó része a bizonyítványba írt osztályzatnak.

Sportoló és nem sportoló gyermek testösszetétele

FARMOSI ISTVÁN

A modern humánbiológiai kutatás egyre nagyobb figyelmet szentel — a klasszikus antropometriai jelek elemzése mellett — a testösszetétel vizsgálatának. *Eiben* (1969) és *Parizkova* (1969) is rámutat arra, hogy a civilizációs ártalmak, így a fizikai aktivitás hiánya, a mozgásszegény életmód megváltoztatja a test összetételét; csökkenti az emberi tevékenységhez szükséges aktív testtömeg arányát.

Eiben (1968) vizsgálataiból azt is tudjuk, hogy a gyermek- és ifjúkorban a testösszetétel az érési folyamattal szoros korrelációban változik.

Dolgozatom témájával a fizikai aktivitás szempontjából két ellentétes csoport vizsgálatát tűztem ki.

Irodalom

A gyermekek testi fejlődésével bőséges hazai és külföldi irodalom foglalkozik. Kiemelve az elmúlt évtizedek anyagából a legjelentősebbeket, a klasszikus módszerekkel történt vizsgálatok kapcsán Bakonyi—Eiben—Farkas—Rajkai (1969), Bakonyi (1973), Eiben (1962, 1964), Farkas (1960, 1967), Fazekas (1964); Rajkai (1964) és Véli (1967, 1972) munkái említhetők meg.

A témához kapcsolódóan a gyermekek testösszetételére vonatkozóan *Eiben* (1968), *Bugyi—Németh* (1969), *Bugyi* (1972 a, 1972 b), a külföldi irodalomból pedig *Brozek* (1963), *Correnti* (1965), *Grimm* (1961) és *Parizkova* (1968, 1970, 1972) közleményeiben találunk útmutatást és összehasonlító adatokat.

Anyag és módszer

1976 első negyedében 114 gyermeket vizsgáltam meg; 63 lányt és 51 fiút. A lányok közül nem sportol 33, a fiúk közül 29. Az életkorra vonatkozó adatokat — decimális életkor szerint — az 1. táblázatban foglaltam össze.

1. táblázat

A vizsgált csoportok életkora

Csoportok	n	\bar{x} (év)
Nem sportoló		
lányok	33	15,1
Sportoló lányok	30	14,6
Nem sportoló fiúk	29	15,1
Sportoló fiúk	22	14,5

A nem sportoló fiúk és lányok két különböző budai középiskola első osztályos diákjai. A sportolók — akik között úszók, vívók, atléták, evezősök, kajakozók és kosárlabdázók vannak — mintegy 80%-a budapesti, míg 20%-a nagyobb vidéki városokból való.

A méréseket laboratóriumi körülmények között *Martin* és *Tanner* szerint végeztem. A testzsírt *Enilina* és *Szakszonov* szerint számítottam. Ezt úgy kapjuk, hogy a bőrredővastagság felének középértékét megszorozzuk a testfelület (m^2) értékével. A testfelület a magasság (cm) és a súly (kg) ismeretében a *Du Bois-nomogramról* olvasható le.

A sovány — zsirmentes — testsúly (aktív testtömeg) a számított testzsír és a mért testsúly különbsége.

Vizsgálati eredmények

A 2. és 3. táblázatban foglaltam össze nemként a vizsgált csoportok statisztikai adatait, a differenciákat és azok szignifikanciáját.

A lányok csoportjában a hagyományos alkati jellegekben (termet, testsúly, Kaup-index, felkar- és lábszárkerület) nincs szignifikáns különbség a sportolók és a nem sportolók között. Ugyancsak nem térnek el jelentősen az *Eiben—Hegedüs* és munkatársai által vizsgált hasonló korú gyermekektől sem.

A bőrredőméretekben már fellelhetők differenciák a két eltérő tevékenységű csoport

2. táblázat
A lányok adatai

Jellegek	Nem sportoló n = 33			Sportolók n = 30			Diff. P %
	$\bar{x} \pm s_x$	$\pm s$	v%	$\bar{x} \pm s_x$	$\pm s$	v%	
Testmagasság (cm)	161,53 ± 0,93	5,32	3,29	161,35 ± 1,38	7,59	4,70	+0,18 > 5
Testsúly (kg)	53,20 ± 1,05	6,01	11,30	53,00 ± 1,69	9,25	17,45	+0,20 > 5
Kaup-index	2,03 ± 0,03	0,17	8,54	2,03 ± 0,04	0,11	21,60	-
Felkarkerület hajl. (cm)	25,99 ± 0,34	1,95	7,52	25,19 ± 0,58	3,16	12,57	+0,80 > 5
Lábszárkerület (cm)	33,67 ± 0,31	1,83	5,43	32,83 ± 0,47	2,59	7,88	+0,84 > 5
Bőrredő – triceps (mm)	19,76 ± 0,59	3,37	17,07	15,22 ± 0,98	5,35	35,18	+4,54 < 0,1
– lapocka (mm)	14,24 ± 0,80	4,63	32,50	9,10 ± 0,70	3,86	42,47	+5,14 < 0,1
– csípő (mm)	20,56 ± 0,75	4,34	21,09	11,85 ± 0,95	5,19	43,78	+8,71 < 0,1
– lábszár (mm)	14,57 ± 0,51	2,95	20,22	12,97 ± 0,76	4,17	32,18	+1,60 < 5
Testzsír (kg)	12,84 ± 0,42	2,39	18,64	9,70 ± 0,66	3,59	37,03	+3,14 < 0,1
Testzsír (%)	23,96 ± 0,47	2,72	11,35	18,01 ± 0,95	5,23	29,06	+5,95 < 0,1
Sovány testsúly (kg)	40,13 ± 0,81	4,63	11,53	43,28 ± 1,34	7,35	16,97	-3,15 < 5

3. táblázat
A fiúk adatai

Jellegek	Nem sportolók n = 29			Sportolók n = 22			Diff. P %
	$\bar{x} \pm s_x$	$\pm s$	v%	$\bar{x} \pm s_x$	$\pm s$	v%	
Testmagasság (cm)	172,33 ± 1,46	7,88	4,58	170,85 ± 2,14	10,05	5,88	+1,48 > 5
Testsúly (kg)	56,88 ± 1,42	7,66	13,47	62,58 ± 2,44	11,47	18,33	-5,70 < 5
Kaup-index	1,91 ± 0,04	0,20	10,74	2,12 ± 0,04	0,21	9,68	-0,21 < 0,1
Felkarkerület hajl. (cm)	27,19 ± 0,43	2,34	8,62	29,09 ± 0,93	4,35	14,95	-1,90 > 5
Lábszárkerület (cm)	33,80 ± 0,42	2,27	6,73	34,66 ± 0,62	2,90	8,37	-0,86 > 5
Bőrredő – triceps (mm)	12,21 ± 0,87	4,67	38,26	13,00 ± 0,67	3,15	24,21	-0,79 > 5
– lapocka (mm)	9,93 ± 0,88	4,75	47,91	8,95 ± 0,45	2,11	23,56	+0,98 > 5
– csípő (mm)	12,86 ± 1,27	6,84	53,17	12,14 ± 0,85	3,99	32,89	+0,72 > 5
– lábszár (mm)	10,83 ± 0,65	3,60	32,38	11,50 ± 0,61	2,89	25,14	-0,67 > 5
Testzsír (kg)	8,54 ± 0,65	3,51	41,13	9,44 ± 0,48	2,24	23,77	-0,90 > 5
Testzsír (%)	14,82 ± 0,81	4,35	29,37	14,68 ± 0,58	2,46	16,78	+0,14 > 5
Sovány testsúly (kg)	48,20 ± 1,17	6,20	12,86	52,94 ± 2,16	10,15	19,16	-4,74 < 5

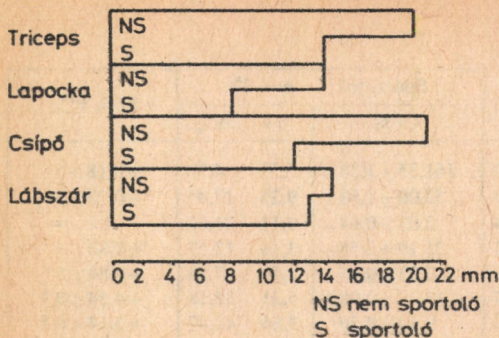
között. A sportolók valamennyi méretben szignifikánsan ($P < 0,1\%$) kisebb értéket mutatnak. A sportolás hatására utal az is, hogy míg a nem sportolóknál a csípőn (20,5 mm), addig a sportolóknál a kar hátsó felszínén (15,2 mm) mértem a legnagyobb bőrredőt (1. ábra). A testzsír több mint 3 kg-mal kevesebb a sportolóknál, szemben a nem sportolókkal. S mivel átlagos testsúlyuk között csupán 0,2 kg a differencia, a nem sportolók testzsírja mintegy 6%-kal nagyobb. Suzuki (1975) japán kutató táblázata szerint a 25% feletti testzsír közepes elhízást jelent. E kategóriához közel állnak, mintegy 24 testzsírszázalékkal a nem sportolók; míg a sportolók testzsírja csupán 18%. A fizikai aktivitás szempontjából igen

fontos aktív testtömeg több mint 3 kg-mal, szignifikánsan nagyobb ($P < 5\%$) a sportolóknál.

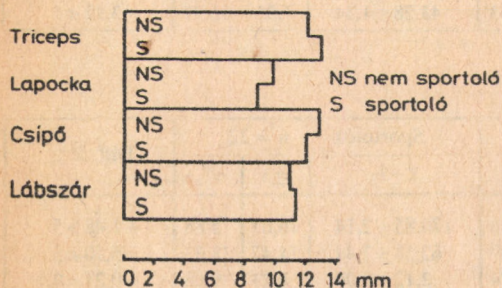
A fiúknál a testsúlyban és a Kaup-indexben szignifikáns különbség van a két csoport között a sportolók javára. A kerületi jellegekben is nagyobbak a sportolók méretei, de a differenciák nem szignifikánsak.

A hasonló korú budapesti gyermekek testmagasságát jelentősen meghaladja mindkét csoport termetbeli középértéke ($P < 1\%$). A testsúlybeli differencia (8,3 kg) és a Kaup-indexbeli különbség (0,2) azonban csak a sportolókkal szemben kifejezett.

A triceps és a csípő bőrredőméretei mindkét csoportnál közel azonosak; s a kimutatott



1. ábra A lányok bőrredőméretei



2. ábra A fiúk bőrredőméretei

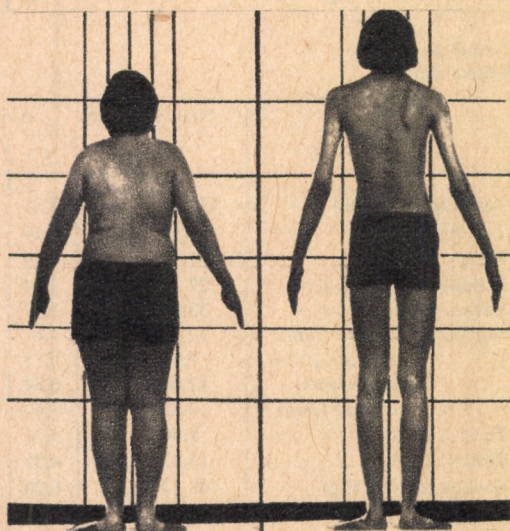
differenciák a középérték hibáján belül vannak, így nem szignifikánsak (2. ábra).

Nem különbözik szignifikánsan a két csoport a zsírmennyiségben és a testsúlyhoz viszonyított százalékos értékben sem. Szignifikáns viszont az aktív testtömegbeli differencia ($P < 5\%$) a sportolók javára.

Suzuki a 14–16 éves fiúknál a 20% feletti testzsírt a mérsékelt elhízás jelének tekinti. Ettől mindkét csoport több mint öt százalékkal tér el. S hogy a sportolás a fiúknál is előnyösen befolyásolja a testösszetételt, arra a variációs együtthatók mutatnak rá. Akár a testzsír kg-os vagy százalékos adatait is te-

kinthetjük, a sportolók e jellegekben mintegy 50%-kal kisebb variációt mutatnak. Sokkal egységesebbek tehát, amely a sportolás ki-egyenlítő hatásának az eredménye. Ezt illusztrálja a nem sportolók csoportjából vett két szélső eset is (3. ábra).

Míg a lányoknál a sportolás csökkenti a testzsír mennyiségét, addig a fiúknál a testösszetétel optimális biológiai egyensúlyát teremti meg. A fiúk és lányok testösszetételben megmutatózó különbözősége egyrészt a sze-xuális dimorfizmusból, másrészt a közel azonos kronológiai életkor ellenére az eltérő biológiai érettségből fakad.



3. ábra A nem sportoló fiúk szélső variánsai

- a) elhízott; testzsír 34,4%
- b) sovány; testzsír 6,7%

Az inaktivitás tehát a lányok esetében hamarabb „bontja” meg a testösszetétel optimális biológiai egyensúlyát.

1. Bakonyi F.—Eiben O.—Farkas Gy.—Rajkai T.: Tiztizenkilenc éves városi gyermekek növekedése az 1962—1965. években végzett longitudinális vizsgálat alapján. *Antrop. Közl.* 13. 1969. 3—4. 143—168. o.
2. Bakonyi F.: 7—18 éves iskolai tanulók testi fejlődése. A testnevelés tanítása. 1973. 5. 132—147. o.
3. Brozek, J.: Quantitative description of body composition: physical anthropology's „fourth” dimension. *Current Anthropology.* 1963. 4; 30—40.
4. Bugyi B.—Németh F.: Sportiskolás fiúgyermekek bőrredővastagságának metrikus vizsgálata. *Antrop. Közl.* 1969. 1—2. 59—67. o.
5. Bugyi B.: Sportoló iskolások egyes szöveteinek röntgenvizsgálattal mérhető fejlődéséről. *Testn. Sporteü. Szemle.* 1972. 69—72. o.
6. Bugyi B.: Középiszkolások testösszetételére vonatkozó vizsgálati adatok. *Testn. Sporteü. Szemle.* 1972. 4. 253—257. o.
7. Correnti, V.: Pannicolo adiposo sottocutaneo e attività sportive. *Anthrop. Anz.* 1965. 29; 33—46. o.
8. Eiben, O.: A gyermekek növekedéséről. Bp. Akad. ny. 1962. 56—80. (Klny. Magyar Pedagógia 1962/1).
9. Eiben O.: A növekedés szakaszossága és annak testnevelési vonatkozásai a 10—14 éves korban. *TTT Konf.* 1964. 49. o.
10. Eiben O.: A gyermek érési folyamata és a bőrredővastagság kapcsolata. *Antrop. Közl.* 1968. 1—2. 13—30. o.
11. Eiben O.: Az antropológia és a testnevelés és sporttudomány kapcsolata, valamint újabb eredményei. A sport és testnevelés időszerű kérdései. 1969. 1. 41—65. o.
12. Eiben O.—Hegedűs Gy.—Bánhegyi M.—Kiss K.—Monda M.—Tasnádi I.: Budapesti óvodások és iskolások testi fejlettsége (1968—1969). Bp-i KÖJÁL kiad. Bp. 1971. 99. o.
13. Farkas Gy.: Szegedi 6—18 éves fiúk és lányok főbb testméretei. *Antrop. Közl.* 4. 1960. 3—4. sz. 103—135. o.
14. Farkas Gy.: Kísérletek a gyermekek növekedésfázisainak megállapítására dél-alföldi vizsgálatok alapján. *Antrop. Közl.* 11. 1967. 1—3. 31. o.
15. Fazekas R.: Rákospalotai iskolás gyermekek testmagassága, és néhány fiziológiai jellege. *Testnev. Sporteü. Szemle.* 1964. 4.
16. Grimm, H.: Extreme Körperbautypen und ihre Stellung in der Körpererziehung, dargestellt am Beispiel der Adipositas (Obesität). *Theorie und Praxis der Körperkultur.* 1961. 1107—1111.
17. Parizkova, J. (1968): Nutrition, Body Fat and Physical Fitness. *Review of Nutrition Research.* Vol. 29. 41—54. o.
18. Parizkova, J. (1970): Activity Obesity, and Growth. *Research in Child.* Vol. 35. No. 7. 28—32.
19. Parizkova, J.—Roth, Z. (1972): The Assessment of Depot Fat in Children From Skinfold Thickness Measurements By Holtain (Tanner/Whitehouse) Caliper. *Human Biology.* Vol. 44. No 4. 613—620.
20. Rajkai T.: A prepubertásos és pubertásos fejlődés jelentősége a 10—14 éves gyermekek sportolása szempontjából. *TTT Konf.* 1964. 65. o.
21. Suzuki, S.: Methods for measuring skinfold thickness. in: *Physiological Adaptability and Nutritional Status of the Japanese.* University of Tokyo Press. 1975. 11—20. o.
22. Véli Gy.: Az akceleráció a felszabadulás előtt és után. *Antrop. Közl.* XI. 1967. 1—2. 25—30. o.
23. Véli Gy.: Akceleráció vagy retardáció? *Antrop. Közl.* 16. 1972. 2. 105—114. o.
24. Yamaoka, S.: Physical constitution and physical fitness of obese children. in: *Physiological Adaptability and Nutritional Status of the Japanese.* University of Tokyo Press. 31—39. o.

A test teltsége 7-18 éves magyar iskolai tanulóknál

HONFI LÁSZLÓ

Manapság az emberek nagyon keveset mozognak. Ennek következtében az elerőtlenedés világjelenséggé vált. A legnagyobb problémát az jelenti, hogy a felnövekvő generáció is ingerszegény környezetbe került. Ezért nagyon fontos a testnevelési óra szomatikus ingerhatásainak optimális kihasználása, amely a testnevelő tanároktól célirányított tervezést, szervezést és pontosabb vezetést igényel. Ennek érdekében az utóbbi 1—2 évben jelentős intézkedések születtek, melyek nyomán feltehetően tovább javul a helyzet. De ezt szolgálja a bevezetésre kerülő új tanterv is. Ahhoz, hogy a kítűzött célokat és feladatokat teljesíthessük, feltétlenül ismernünk kell alapvető dolgokat, tudnunk kell részleteket a ránk bízott fiatalok szomatikus állapotáról.

Sajnos kevés az olyan objektív módszer, amellyel gyorsan mérhető eredményeket produkálhatunk. Néhány bonyolult eljárás ismeretes ugyan, de ehhez viszonylag költséges és nagy technikai apparátus, esetleg laboratórium szükséges. Az iskolákban a testnevelő tanárok többnyire csak empirikus benyomásokra vannak utalva e téren, éppen ezért olyan lehetőséget kell keresni, ami egyszerű, de támpontot ad az empirián túl is. Ezzel kapcsolatosak a különböző tesztek, indexek, amelyek rendelkezésre állnak. Például: Quetelet-index, Kaup-index, Varga-féle index, amelyekről a későbbiekben szó lesz. Ezek a képletek, indexek könnyen kiszámíthatók, bár meg kell jegyezni, hogy eléggé hozzávetőleges adatokhoz jutunk így is.

Amikor együttesen szólnak a testi képességek fejlődéséről, akkor a mérés szempontjából

mindig bizonyos határokon belül nyerünk adatokat. Így van ez a test teltségével kapcsolatos mérések és indexek esetében is.

A test teltsége tulajdonképpen a testsúly és testmagasság viszonyát fejezi ki, ezenkívül kapcsolódik az életkorhoz is. A test teltségének megállapítására több indexet használhatunk.

Viszonylag durva megközelítést eredményez a *Quetelet-index*.

$$I\text{-Quetelet} = \frac{\text{testsúly (kg)}}{\text{testmagasság (cm)}} \cdot$$

Pontosabbá, megbízhatóbbá válik a képlet akkor, ha kilogrammban kifejezett testsúlyt a testmagasság négyzetével osztjuk. Ez a *Kaup-index*, melynek átlagos értéke felnőtteknél 2,3 körül van.

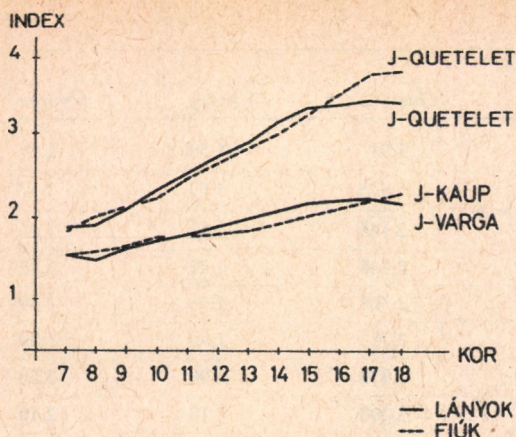
$$I\text{-Kaup} = \frac{\text{testsúly (kg)}}{\text{testmagasság}^2 (\text{cm}^2)} \cdot$$

Ugyancsak viszonylag pontos adatot nyújt a test teltségére vonatkozóan a *Varga-index*, amely a testsúly és testmagasság mellett az életkort is figyelembe veszi.

$$I\text{-Varga} = \frac{\text{testsúly (g)} - \text{életév}}{\text{testmagasság}^2 (\text{cm}^2) \times 100} \cdot$$

Ezek a képletek túlságosan egyszerűek, mert előfordul, hogy ugyanolyan paraméterrel rendelkező két tanuló közül az egyik izmos, a másik inkább hízásra hajlamos, de mégis bizonyos támpontot jelentenek a pedagógus munkájához. Az életkor figyelembevételével (lásd Varga-index) már pontosabb adatot nyerhetünk.

A képletek eredményeként egésznél kisebb számokat kapunk. Például 13 éves fiúknál a Kaup-index 0,0019. Ez nem eléggé plasztikus, nem eléggé kifejező. Ahhoz, hogy jobban érthető, szemléletesebb legyen, a tizedesvesszőt úgy vesszük jobbra, hogy egynél nagyobb számot nyerjünk. Indokolt ez az átalakítás azért is, mert nem az értékek a fontosak számunkra, hanem az összefüggések, amelyek az említett módon jobban kidomborodnak. Az előző példánál maradvá a 13 éves fiúk Kaup-indexe tehát 1,9 lesz. A táblázatban és a grafikus



ábrázolásnál az előbb már ismertetett módon átalakított értékek találhatók.

Az indexeket nagy populációval végzett felmérés adataiból (1) számoltam, amelyek így tulajdonképpen a mai 7—18 éves magyar iskolások ilyen jellegű mutatóit pregnánsan tükrözik. Véleményem szerint az indexekből plasztikusabb, kifejezőbb képet nyerhetünk ifjúságunkról, mint a képletekben előforduló adatok halmazából.

A táblázatból és a grafikonból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a test teltségének megállapítására leginkább a Kaup- és a Varga-féle index alkalmas. Meglepő e két index szinte teljesen azonos értéke, annak ellenére, hogy más adatokból számíthatók ki, és különböző mértékegységek fordulnak elő benne. Jó lenne, ha módunkban állna a fenti eredményeket nemzetközi adatokhoz hasonlítani, amiből esetleg hasznos következtetéseket vonhatnánk le.

A grafikonról leolvasható, hogy a lányoknál 8, a fiúknál 9 éves korban egy törés áll be a teltség folyamatos fejlődésében, ami egyrészt a testmagasság hirtelen növekedése, másrészt a testsúly gyarapodásának lassulása miatt jön létre. A lányoknál ez a törés kifejezettebb, 10 éves korban ezt követi egy ellentétes folyamat, az úgynevezett telési szakasz. Lányoknál a test teltsége 15—17 éves korban eléri a maximumot, sőt 18 éves korra bizonyos visszaesés figyelhető meg, míg a fiúknál 18 éves korban is felfelé ível a test teltségének mutatója.

A fenti értékek ismerete és helyes értelmezése nemcsak a testnevelő tanár, hanem minden pedagógus számára fontos. Az ismertett adatoktól való nagy eltérésekből következtethetünk a tanulók testi állapotára, fáradtságra, esetleg komolyabb testi vagy szervi változásra is. Az előzőn túl az osztályfőnök, a tanári kar is felelős a testi nevelés — mint a nevelés fő területeinek egyike — megvalósításáért. Ha az embert, mint egészet figyeljük, akkor ezt az igen fontos területet (testi nevelés) nem szabad elhanyagolni. Ma a tanulókat nagyon kevés szomatikus inger éri, inkább túlsúlyba kerültek a pszichikus ingerek. Erre az elgondolkodtató tényre viszont jobban fel kell figyelni. Ezért ez már nemcsak iskolai, hanem társadalmi probléma is.

A testnevelő tanár számára különösen fontos a táblázat adatainak ismerete, mivel ez egy viszonyítási alap lehet tevékenységében. Munkáját kontrollálhatja azzal is, hogy az országos eredményekhez hasonlítja tanítványai testi mutatóit. Fontos lehet azért is, mert a töretlen fejlődés, előrehaladás elképzelhetetlen folyamatos ellenőrzés nélkül.

Az eddig leírtak csak egy kicsiny részterületét képezik a testnevelés hatékonysága fokozásáért tett erőfeszítéseknek, túllépve az empirián, tudományosabb igények érvényesítésével.

Irodalom:

1. Dr. Bakonyi Ferenc: Hogyan növelhető az iskolai testnevelés hatékonysága? A sport és testnevelés időszervi kérdései. 13. szám, 1975/2.
2. N. Gombos Marianna: Próbák az edzettség mérésére. Bp., 1974.

Táblázat

Kor	Lányok				
	Testsúly*(kg)	Testmagasság*(cm)	I-Queetelet	I-Kaup	I-Varga
7	22,87	119,69	1,91	1,59	1,59
8	24,70	125,04	1,975	1,57	1,57
9	27,97	130,37	2,145	1,64	1,64
10	31,99	136,22	2,348	1,72	1,72
11	35,09	139,91	2,508	1,79	1,79
12	39,70	144,21	2,752	1,90	1,90
13	44,30	148,71	2,978	2,00	2,00
14	48,79	152,07	3,208	2,10	2,10
15	52,31	154,08	3,394	2,20	2,20
16	53,36	155,04	3,441	2,21	2,21
17	54,07	156,46	3,455	2,20	2,20
18	54,50	157,91	3,451	2,18	2,18
	Fiúk				
7	22,67	120,47	1,881	1,56	1,56
8	25,45	125,52	2,027	1,61	1,61
9	28,38	130,75	2,170	1,66	1,63
10	31,81	135,56	2,346	1,73	1,73
11	34,00	137,76	2,468	1,79	1,79
12	38,04	141,74	2,683	1,89	1,89
13	41,39	147,51	2,805	1,90	1,90
14	47,71	154,69	3,084	1,99	1,99
15	53,90	160,28	3,362	2,09	2,09
16	58,11	164,38	3,535	2,15	2,15
17	60,99	164,83	3,700	2,24	2,24
18	62,82	165,74	3,790	2,28	2,26

A *-gal jelölt adatok dr. Bakocsi Ferencről származnak.

A gyógytestnevelés helyzete és szerepe az iskola testi és mentálhigiénés nevelésében

KÁLMÁNCHÉY TIBORNÉ

Magyarországon 1954 óta van iskolai gyógytestnevelés. Ekkor még javító tornának hívták, és főleg ortopéd esetekkel foglalkozott. De már ekkor szükségessé vált a belgyógyászati gyógytestnevelés is azon tanulók részére, akik juvenilis hipertóniában, asthma bronchialisban, súlyosabb adipositasban, vegetatív distoniában és szívbetegségben szenvedtek. A 184/1963 (M. K. 24.) MM. sz. utasítás négy egészségügyi kategóriába osztotta a tanulókat, ekkor vált külön a könnyített testnevelés a gyógytestneveléstől. Jellemző azonban, hogy az 1964/65. tanévben a hivatalos adatok szerint a könnyített testnevelésre és a gyógytestnevelésre utalt tanulók száma együttesen sem érte el a teljesen felmentettek létszámát.

1965 októberében megjelent a gyógytestnevelési Tanterv és Utasítás. A kijelölt vagy felkért gyógytestnevelő tanárok nemcsak a fővárosban, hanem vidéken is felkészülten és igen jó eredménnyel végezték munkájukat. Nagy részük Testnevelési Főiskolát végzett, és továbbképezte magát a szakágazatnak megfelelően az élettan és anatómia területén. E sorok írója 22 éve tanít gyógytestnevelést, ott volt abban a lelkes kezdő gárdában, amelyből ma már csak öten dolgoznak az egész országban. A többiek otthagyták a gyógytestnevelést, főleg a meg nem értés, az iskolák és a testnevelő kollégák közönye, lebecsülése miatt. Senki sem törődött azzal, hogy hány tanuló jár iskolai gyógytestnevelésre, mennyi a testnevelés alól teljesen felmentett gyerekek száma. A KNEB 1972. évi országos vizsgálata 7 megye 354 különféle iskolájának eredményeit írja le. A helyzetképet

a Köznevelés 1973 februári száma ismerteti. A negatívumok között kell kiemelni az iskolások intenzív dohányzását és alkoholfogyasztását, az érzékszervi rendellenességeket, az ifjúkori magas vérnyomást, az ideges alkat különböző káros megnyilvánulásait, a környezeti ártalmakat. A KNEB-vizsgálat óta három év telt el, de ifjúságunk elég tekintélyes része ma sem él egészséges életet. Az életkörülmények változása, az akceleráció, felszínre hozták a testi fejlődés fogyatékoságait, az iskoláskor ártalmait megmaradtak.

1974 óta háromszor ült össze Nyíregyházán a Művelődésügyi Minisztérium és az MTA irányításával az a konferencia, amely a jövő iskolájának képét igyekezett körvonalazni. Ez volt az első eset, hogy a Magyar Tudományos Akadémia részletesen foglalkozott az egészséges életre neveléssel. A 7 fő terület közül az egyik a testi és mentálhigiénés nevelés címet viseli, és ez az elnevezés már önmagában is új fejezetet nyit a testi nevelés történetében. Eddig ugyanis a szomatikus ráhatások mellett a mentálhigiéné nem játszott számottevő szerepet, ami nagymértékben hozzájárult ifjúságunk egészségének jelenlegi alakulásához. Az 1972-es párthatározat többek között a következőket állapítja meg: „Az iskola az oktatást csak a neveléssel, az emberformálással együtt végezheti hatékonyan.” Ebből az új aspektusból kell meghatároznunk az iskolai gyógytestnevelés helyét és szerepét is, annál is inkább, mert a mentálhigiéné gyakorlati feladataival a testnevelő tanárok között elsősorban a gyógytestnevelők találkoztak munkájuk során; képzettségük, az orvos-egészségügyi hálózattal való kapcsolatuk, pszichológiai alpműveltségük is jelentékeny segítséget nyújt abban, hogy „a mundér becsületét” — ahogy dr. Takács Ferenc megfogalmazta (A testnevelés tanítása, 1976. 1. sz.) — közös erővel védjük a jövő iskolájában.

Az iskolai testneveléssel kapcsolatban kialakított négy kategória világviszonylatban is egyedülálló humánus intézkedés volt, a gyakorlatban azonban problémák jelentkeztek. Kisebb vidéki helyeken gyógytestnevelés nem is volt sohasem a személyi feltételek hiánya és a gyerekanyag csekély száma miatt. A

könnyített testnevelésre utaltakat sem tudták külön foglalkoztatni, ezért valójában csak két csoport maradt: a rendes iskolai testnevelést végzők és a teljesen felmentettek csoportja. Nagyobb városokban, főleg megyeszékhelyeken a gyógytestnevelés mindenképpen szükséges lenne. Sajnos, szervezési elégtelenségek, az illetékes irányító szervek közönyössége, a külön gondtól való menekülés ezeken a helyeken is „visszafejlesztette” a gyógytestnevelést. 1976-ra kialakult az a lehangoló helyzet, hogy Budapesten kívül csak az ország 4—5 nagyvárosában folyik gyógytestnevelő tanárok által irányított folyamatos és szervezett munka a III. kategóriában, bár ott sem egészen megnyugtatóan. Vagy helyiség nincs, vagy kevés a szakember, vagy rossz a szervezés. Országos vonatkozásban az iskola-egészségügyi hálózat is hibás abban, hogy az iskolai gyógytestnevelés a 60-as évekhez képest határozottan visszafejlődött. Sajnos, az orvosok egy része nem is tudja pontosan, mi a gyógytestnevelés, mi a szerepe, mi az értelme, és lépten-nyomon összetévesztik a kórházi gyógytornával. Ma ott tartunk, hogy az iskolai gyógytestnevelő tanároknak még a nagyobb városokban sincs elég gyerekanyaga. Úgy tűnik, a II. kategóriát, a könnyített testnevelést a gyakorlatban a gyógytestnevelés rovására szervezték meg, bár ez a gondolat 13 évvel ezelőtt távol állott azoktól, akik a rendeletet megszerkesztették. Tény az is, hogy a gyógytestnevelés iskolai tanulóanyagát elsősorban a jelenleg IV. kategóriába sorolt tanulóknak, a teljesen felmentetteknek kellene adni, ha a rendelkezés előírásait betartanák. Elenyészően kevés tanuló lenne szabad egész életére teljesen felmenteni. Még a karditiszeseket is a kórházi kezelés után átmenetileg, rehabilitációs okokból a gyógytestnevelésre kellene irányítani, és csak teljes gyógyulása után vehetne részt a rendes iskolai testnevelésben. Csakhogy mindezt — főleg vidéken — nem hajtják végre. Az iskolai gyógytestnevelés jelentősége folyamatosan csökken. A gyógytestnevelő tanárok egy része elhagyta a pályát. Ma pl. a miskolci továbbképzési központ, amelyhez majdnem az egész Tiszántúl tartozik, összesen 5 főhivatású gyógytestnevelőt mondhat magáénak: kettőt

Debrecenben, kettőt Miskolcon és egyet Egerben. Ezt egészítik ki kisebb helyeken azok a testnevelő tanárok, akik túlórában vagy órakiegészítésképpen tanítanak gyógytestnevelést is.

Így fest a jelenlegi helyzet. Hogyan látom ezek után a gyógytestnevelés helyét és szerepét a jövő iskolájában? Vidéki kis helyeken gyógytestnevelésről jó ideig ezután sem beszélhetünk. Ha a pécsi Tanárképző Főiskolán megindult gyógytestnevelési szakképzés már segíteni tud a nevelőgárda egy részének ilyen irányú felkészítésében, beszélhetünk arról, hogy legalább a járási székhelyeken megindulhat iskolai gyógytestnevelés is. Nagyobb városokban, ahol többféle iskolatípus van, szükség volna 1—2 főhivatású gyógytestnevelő tanárra, aki a speciális testmozgást irányítja és összefogja. Képzettségénél fogva aktív segítséget adhat az orvosnak a tanulók kiszűrésében is. Nagyon sok olyan hely van az országban, ahol az egyszerűség kedvéért kapnak teljes felmentést olyan tanulók, akiknek a felmentése már indokolatlan, sőt a szakember által irányított testmozgás csak javukra válhat. Különösen a vegetatív labilitás eseteire jellemző ez. Mindnyájan emlékezünk dr. Szalai Istvánnak, a pécsi Sportegészségügyi Intézet vezetőjének 1975-ben írt feltűnést kelte cikkére, amelyben leírja, hogy egy kiváló sportolónak, akin vegetatív dystoniát észleltek, a gyógyintézetben csak azt tudták tanácsolni, hogy a sportolást hagyja abba. Egy-egy ilyen főhivatású gyógytestnevelő tanár működéséhez csak bizonyos tárgyi feltételek megteremtése, és a tanácsi irányító szervek megfelelő hozzáállása, támogatása, felelősségtudata szükséges. Ma 40—50 ezerre tehető az országban a teljes felmentést kérő tanulók száma. Ennek mintegy fele minden további nélkül meg is kapja azt. Minél kisebb helyen vagyunk, annál biztosabban, és ahol nincs sportorvos, ott majdnem mindenki. A többiek részleges felmentést kapnak, tehát a II. kategóriát képező könnyített tornában vesznek részt, már ahol ilyen a gyakorlatban valóban létezik. A legtöbb vidéki helyen azonban csak egyféle iskolai testnevelés van, legfeljebb a könnyített testnevelésre utaltak nagyobb ki-

méletben részesülnek, és bizonyos gyakorlatanyagokat nem kell végezniük. Ez persze kényelmesebb az iskolának is, a testnevelő tanárnak is és a tanulónak is. Kívánatos volna a jövő tantervi elképzeléseit úgy valóra váltani, hogy a többféle iskolatípussal rendelkező városokban a heti három testnevelési órán kívül valamennyi rendellenességben szenvedő gyerek szakképzett gyógytestnevelő tanár irányításával speciális tornát is végezzen. Ezeknél a tanulóknál nemcsak a gondosan összeállított, betegségek szerint alkalmazott, szinte egyénekre vagy kisebb csoportokra szabott gyakorlatanyag elsajátítása és folyamatos gyakoroltatása a fontos, hanem legalább ilyen mértékben az ezzel párhuzamos pszichés ráhatás is, amihez jelenleg szintén a gyógytestnevelő tanárok értenek jobban. Több testnevelő tanár, így pl. Nagy Gézáné (A testnevelés tanítása. 1971. 6. szám.) hivatkozik a gyógytestnevelő tanároktól átvett módszerekre, a pszichés ráhatások különböző módjaira, amelyekkel eredményesebbé, sikeresebbé tette munkáját. Az egészségügyi ellátás szempontjából a legelhanyagoltabbak a szakmunkásképző iskolák. A tanulók felvételéről alkalmassági vizsga dönt. De utána már alig van ellenőrzés. Testi, szervi elváltozással 1970-ben az országban összesen 4000 szakmunkástanulót vettek fel, 3/4 részét Budapesten, 1/4 részét vidéken, Debrecen közismerten jól áll gyógytestnevelés szempontjából, de a három nagy szakmunkástanuló-intézetből összesen 20 tanuló jár gyógytestnevelésre, ezek is nagyrészt általános iskolás koruk óta hozzánk járnak, és maguk ragaszkodnak a gyógytestneveléshez. Újabban csak néhány gerincdeformitásokos tanulót utaltak ide. Jellemző, hogy 2 szakmunkástanulónak nagyfokú kyphozisa van, de felvették őket varrónő, szakmunkásoknak „szervi elváltozással alkalmas” megjegyzéssel.

A jövő iskolájában a gyógytestnevelést nem lehet nélkülözni. Le kell győznünk a nemtörődömséget, a felelőtlenséget, gondatlanságot, a kényelmeskedést, amely ma még megvan. A KNEB vizsgálata szerint 1970-ben összesen közel 60 000 tanuló kért teljes felmentést iskolai testnevelés alól, és majdnem a felét fel is

mentették. Nem hiszem, hogy a helyzet azóta országos szinten lényegesen javult volna. Ennyi gyerek sorsa senki számára nem lehet közömbös. Ugyanakkor a gyógytestnevelésre utaltak száma két év alatt, 1968-tól 1970-ig több mint 10 000-ről 8000 alá esett vissza, s azóta csak rosszabbodtak a körülmények. Hova lett 2—3000 tanuló, akiknek mindenképpen a gyógytestnevelés volna szükséges? Nagyrészt vegetatív dystoniás, gerincdeformitásokos, keringési vagy légzőszervi betegségben szenvedő, szívbeteg, obesitásokos és csípőficamos eset. Hogyan és hol folyik ezeknek a speciális testnevelése? Sehol! És ez nagy baj!

Az elmondottak alapján a javaslatom a következő:

A tanulók négy kategóriába osztását egészségügyi szempontból szükségtelen megváltoztatni, de pontosabb körülhatárolás és az eddiginél jobb szervezés kell. Alapvetően fontos az egészségügyi hálózat egységes szemlélete, amelyről Jász Tivadar dr. a szegedi Sportorvosi Intézet vezetője és a már idézett Szalai István dr. olyan meggyőzően írt a Testnevelés- és Sportegészségügyi Szemle 1975. évfolyamának 3. számában és az 1974. évfolyam 2. számában. Enélkül semmire sem megyünk, mert a különböző felfogások, nézőpontok nem segítik, hanem akadályozzák a munkát.

A könnyített testnevelés elnevezés ma nem időszerű, mert a tanulók itt valójában nem könnyebb gyakorlatokat végeznek, hanem bizonyos gyakorlatok alól felmentést kapnak. A felmentési íven az orvos *részleges felmentést* tüntessen fel, ez az elnevezés fedi legjobban a tényeket. Ezeknek nagyrésze akcelerált fiatal, több-kevesebb tartási rendellenességgel. Ha ez nem kóros eredetű, a tanuló vegyen részt a rendes testnevelési órán, de hetenként egyszer, kötelező jelleggel járjon el speciális foglalkozásra, gyógytestnevelésre.

A harmadik kategóriába a testnevelési felmentést hivatalosan irányító orvos diagnózisa alapján kapjanak beutalást továbbra is a tanulók. Ezt nagy felelősséggel kell végezni és abból a kormányprogramból kiindulni, hogy minél kevesebb gyerek maradjon teljesen felmentett, olyan, aki azután szinte egész életében nem részesül testi nevelésben. Célse-

rű volna a gyógytestnevelés helyett a *speciális testnevelés* elnevezést használni. Ezzel jobban elhatárolnánk feladatkörünket a kórházi gyógytornától, amely kitűnő segítőtje lehet az orvostudomány bizonyos ágainak, de *nem pedagógusok végzik*; célja is más, mint az iskolai speciális testnevelésnek. A „gyógyos” szónak egyébként is van az iskolákban egy kis pejoratív, megszegyenítő mellékíze. A tanulók gyakran nem is tudják — a faluról felkerülők különösen nem —, hogy mi is az a gyógytestnevelés, még a gyógypedagógiával is összetévesztik, azt gondolják, hogy értelmileg fogyatékos tanulók járnak ide. Régi tanítványaim nagy szeretettel borulnak a nyakamba az utcán, de a völegényük előtt nem merik mondani, hogy ők gyógytestnevelésre jártak.

Befejezésül csak annyit: én már pedagógus pályám végén járok, mégsem közömbös számomra sem a jövő. Most, a testi és mentálhigiénés nevelés forradalmi változásainak előestéjét érzem. Ezért reagáltam dr. Takács Ferenc Pártdokumentumainak és Az új testnevelési tanterv című cikkének felhívására. Szeretném azt remélni, hogy az iskolai gyógytestnevelés — vagy ahogy én nevezem — a speciális testnevelés is újra fog éledni, ha a jelenlegi helyzet reális és őszinte feltárása után megtaláljuk közös erővel azt a megoldást, amely elmozdít a mélypontról. Mondanivalómat elsősorban a vidéki helyzetre alapozva igyekeztem kifejteni, a fővárosra vonatkoztatva a serdülők egészségügyi helyzetét, ajánlásokkal el látva dr. Kamarás Ilona és Gálffy Erzsébet részletesen elemezték. A „mundér becsületének” védéséhez elengedhetetlen valamennyi testnevelő tanár egységes szemlélete a speciális testneveléssel kapcsolatban is. Döntő, hogy mindenki elsősorban *pedagógus legyen*, tantestületének megbecsült és nélkülözhetetlen tagja, és csak másodsorban edző vagy tréner, mert az anyagi lehetőségek túlzott hajhászása nem segíti elő sem a folyamatos önképzést, sem a tantestület közösségébe való maradéktalan beilleszkedést. Én is azt vallom, amit Hemingway: „Senki sem különáll sziget, a harang mindnyájunkért kondul!” Jelen esetben a közös cselekvésre hív a harang.

Új testnevelési játékok

NÁDASI LAJOS

Hármas fogó

Játszható 20—24-es csoportokban, nagyobb létszámú osztálynál két csoportot alakítva. A tanulók hármas egységekben helyezkednek el. A fogóhármas feladata, hogy egy másik hármas megfogjon. A fogóhármas tagjai külön-külön helyezkedve futnak, míg a többi hármas tagjai: ketten párban kézfogással, a harmadik egyedül fut. A fogóhármasnak a többi hármas tagjaiból azt a játékost kell megfogni, aki egyedül van. A párokban levők saját, harmadik társukat fedezik a fogóktól, de játék közben egymás között szerepet is cserélhetnek. Ez a taktikai lehetőség jó alkalom a térnyerésre, valamint a fáradtabb egyes („szólista”) társ felváltására.

Ha a fogóhármas egyik tagjának sikerül megfogni valakit, tehát egy „szólistát”, úgy a hozzá tartozó párral hárman alkotják majd a fogóhármaszt. Mivel a fogóhármas tagjai több irányba futhatnak, egyszerre több fronton fenyegetnek megfogással, előfordul, hogy kis időkülönbséggel két szólistát is megfognak. Az érintés pillanatában a játékos hangosan jelezze a játékvezetőnek az érintést. A játékvezető sípol, jelzi az új fogóhármaszt; a szünet csak egy pillanatig tart; a tanulók átrendeződnek. Az új fogóhármas tagjai szétválnak, karfelnújtással jelentkeznak játékra, hogy mindenki előtt ismertté váljanak az új fogók. Újabb sípszó jelzi a játék folytatását.

A játék győztese az a hármas csoport, akik nem, illetve legkevesebbszer voltak fogók.

Mint szabadtéri játék, célszerű határvonalakkal meghatározni a játékteret, melyeknek túllépése a fogószerep vállalását jelenti.

A hármas fogó a többi fogójátékhoz hasonló feladatok megvalósítására alkalmas — hangulatteremtés, a figyelem bemelegítése, a fiziológiai bemelegítés része. Megjegyzés:

A játék csak az első próbálgatások alkalmával tűnik nehéznek. Változatos, élvezetes játék. Mindenkit megfelelő aktivitásra készítet, nem lehet háttérbe húzódni.

Valamennyi középiskolai osztályban, az általános iskola két legfelső évfolyamában, de kellő játéktapasztalattal rendelkező 5. és 6. osztályos tanulóknál is alkalmazható, a játék jellegének, igény szintjének megfelelően.

Buzogányfogyasztó

Szabadtéren játszhatja a 30—32 tanulónál nem nagyobb létszámú osztály. Játékterületnek kosárlabdapálya vagy kisebb méretű kézilabdapálya felel meg legjobban, felhasználva a határvonalakon túli területeket is. Az osztály létszámának fele mennyiségű buzogány és negyed mennyiségű kézilabda nagyságú pettyes gumilabda szükséges.

A tanulók két csapatban állanak fel; az egyik csapat a pályán, a másik az oldalvonalakon kívül. (16 kinti játékos esetén pl. 8 az egyik, 8 a másik oldalvonal mentén, kívül a pályán.)

A pályán levő játékosok a pályán elhelyezett saját buzogányukat védik. A kinti játékosok feladata, hogy a pályán levő buzogányok bármelyikét eltalálják. A bent levő játékosoknak arra is kell ügyelni, hogy maguk se döntsek le buzogányukat. Akinek a buzogánya eldőlt, azzal együtt elhagyja a játékteret, az alapvonal mögé, a kijelölt helyre leteszi buzogányát, s onnan szemléli tovább a játékot.

A játék menete: sorsolással vagy kijelöléssel meghatározzuk, melyik csapat lesz előbb „bent”, illetve „kint”. A benti csapat tagjai elvesznek egy-egy buzogányt a kijelölt helyről, s gyorsan elhelyezik azokat a pályán tetzés szerint úgy, hogy a „bábuk” egymástól legalább két lépésnyire legyenek. Ezzel egy időben a kinti játékosok egyenlő arányban elhelyezkednek az oldalvonalak mentén, majd az egyik oldalon álló sor minden játékos a labdát vesz a kezébe. Jelre elkezdődik a csata; a tanulók valamelyik buzogányt próbálják kiütöni. A szemben levő külső játékosok a másik oldalra továbbpattanó labdát igyekeznek megszerezni, most már ők is dobhatnak. Mivel a külső dobójátékosok bármelyik

buzogányt célozhatják, a belső védőjátékosok nemcsak az oldalvonalra merőleges irányból számíthatnak a labdák egymás utáni vagy együttes érkezésére. Egy játékmenetnek akkor van vége, ha az utolsó buzogány is ledől. A következő játékmenetben helyet cserélnek a csapatok.

A játék értékelése

Az a csapat a győztes, amelyik rövidebb idő alatt döntötte fel a másik csapat buzogányait. Vagy az azonos játékidő alatt kiütött buzogányok számának összehasonlításával hirdetünk győztest. A játékmenetek alkalmával megdicsérhető azoknak a tanulóknak a „hőstette”, akiknek a buzogánya utoljára „esett el”, illetve azok a kinti tanulók, akik több buzogányt is kiütöttek.

A külső csapat játékosaira vonatkozó szabályok

a) A pályára lépni tilos (esetleges találat érvénytelen).

b) A labdát gurítani tilos (esetleges találat érvénytelen).

c) A játékosok passzolhatnak, de csak a másik oldalon levő társnak.

d) A dobójátékosok nincsenek helyhez kötve. A másik oldalról lőtt, s távolabbra pattanó labdáért elmehetnek, közel hozhatják a vonalhoz, de csak az eredeti, egymás melletti sorrendnek megfelelő helyről lőhetnek el. Ha például „A” tanuló „Z” és „Y” között állt, labdaszerzés után csak közöttük helyezkedve lőheti el a labdát.

e) Az előbbi szabály érvénybe léptetése egyes esetekben szükségtelen (alacsony osztálylétszám).

f) Beugrásos lövés tilos.

g) Felugrásos lövést csak az oldalvonalaktól 3 m-rel távolabb húzott párhuzamos vonalon kívülről lehet végrehajtani. (Ezt a szabályt csak képzetesebb tanulóknál iktassuk be; az időkihasználás és a váratlanul, távolról ellőtt labda eredményesebbé teszi a játékot.)

h) Ha egy labda a pályán marad mozdulatlanul, tehát nem juthat el az oldalvonalakig, úgy a külső csapat kapitánya bemehet a pályára, s kihozhatja.

j) A labdáért belépni tilos.

A belső csapat játékosaira vonatkozó szabályok

a) A labdát a játékosok bármely testrészükkel érinthetik, védhetik, és tetszés szerint helyezkedhetnek.

b) A hozzájuk pattanó labdát az oldalvonalak irányába kell továbbítaniok.

c) A játékosok kötelesek 5 mp alatt elhelyezni bábuikat a pályán tetszés szerint, de egymástól legalább két lépés távolságra.

Megjegyzés:

A buzogányfogyasztó élvezetes, izgalmas és változatos játék. Minden tanuló számára megfelelő fizikai és pszichikai igénybevételt jelent. Segíti, kiegészíti a technikai képzést; a felső dobást, a lövést, a gyors labdaszerzést, a kapus és védőmozdulatokat, a lábmunkát. Nagyfokú figyelmet, mozgékonytágot, gyors válaszselekvéseket igényel.

Labdarúgó buzogányfogyasztó

Az ismertetett buzogányfogyasztónak megfelelően kell játszani, egy-két szabályváltoztatással.

A külső csapat játékosaira vonatkozó szabályok:

a) A labdát lábbal rúghatják vagy fejvel továbbíthatják a buzogányok felé.

b) A szemből vagy pályáról érkező labdát kézzel csak az oldalvonalától 3 m-rel távolabb lehet megérinteni, illetve megfogni. Tehát a távolra pattanó labdát a gyors játékba hozatal érdekében vissza lehet hozni.

c) A labdát csak a hármastól (lövő tér) lehet ellőni.

A belső csapat játékosaira vonatkozó szabályok:

A játékosok — kezük kivételével — bármelyik testrészükkel érinthetik a labdát. (Mivel a lapos és alig pattanó lövés a célszerű, így a védekezésben is a lábbal való hárítás játssza a döntő szerepet.)

Megjegyzés:

A játékváltozat kellő labdarúgó labdatechnikai ügyességet kíván. Ezért hívjuk fel a figyelmet, hogy a belső, lapos lövések a legeredményesebbek.

Pontszerző játékok

1. Pontszerző földre tett labdával

A földi pontszerző fő szabálya, hogy egy játékos a labdát úgy juttathatja társához, hogy leteszi a földre, s a társnak csak az ilyen szabadon hagyott labdát lehet megszerezni. Egy ilyen „átadás” egy pontot ér. Itt is, mint a pontszerző játékban célszerű az emberfogásos védekezés, amiből következik, hogy a labdát birtokló játékos a játékfeladatot csak gyors labdavezetéssel valósíthatja meg. Azt mondhatjuk, hogy inkább a kosárlabdázók játéka lehet (kezdő, haladó, de képzett kosarasok számára is), de önálló játékként is hasznosan alkalmazhatjuk, ha figyelemmel vagyunk a játék változataira. Ezt a pontszerzőt a következő fokozatok szerint taníthatjuk — a játsszó csoport tudásszintjének megfelelően:

1.1. A játékosok tetszés szerint dobhatják a labdát, s csak adódó helyzetben kell földre „passzolni”. Természetesen csak a földre letett-felvetett labda jelent pontot. A dobások időt adnak a helyzetek kialakításához. Tehát kezdetben az ilyen „üres járat” nem haszontalan.

1.2. A dobások számát korlátozzuk. Pl.: egymás után csak kétszer dobhatják a labdát egymásnak, utána földi átadást kell végrehajtani.

1.3. A labda minden esetben csak földi átadással továbbítható. Fontos, hogy a labda a földön nem gurulhat, ilyenkor a másik csapat kapja meg a labdát. Természetesen „enyhe” gurulást ne tekintsünk hibának!

Példa a lebonyolításra: Az egyik csapat kapja meg a labdát, amely igyekszik minél több „földpasszt” végrehajtani. Ha a másik csapat szerzi meg a labdát (eddig tart egy játsszma) kis szünettel vagy szünet nélkül tovább játszhat mindaddig, míg a labdát el nem veszi. Közben hangosan számolják az eredményt. Képzettebb csapatok folyamatosan játszhatják ezt a pontszerző variációt, de előre határozzuk meg a játsszmák számát. Például nyolcjátsszmás játék esetén mindkét csapatból kijelölünk négy-négy játsszkost, akik meghatá-

rozott sorrendben saját játzsmáik közül egyet-egyét, egytől ismételve hangosan végigszámolnak. A játék végén a nyolc részeredményből derül ki, melyik csapat szerzett több pontot.

2. Pontszerző felugrással

Fő szabálya: a labdát csak felugrás után lehet továbbítani, és elkapni is csak a levegőben felugorva szabad.

A hibás labdatovábbítás labdavesztéssel jár.

A játék úgy válik igazán eredményessé, ha a labdát birtokló játékos felugrásának pillanatában minden társa felugrik, mert ekkor bárki kaphatja közülük a labdát. Labdavezetés természetesen megengedett.

3. Pontszerző pattintott átadással

A labda továbbítása földre pattintással történik, különösebben nem tér el menete a pontszerzőtől, szabályai is azzal azonosak.

4. Kétudvaros pontszerző

Két csapatban, teremben, szabadban egyaránt játszható. A játékosok csak a számukra meghatározott térfélen tartózkodnak. A csapatok fele-fele arányban helyezkedjenek el a két térfélen. A labdát a másik térfélen álló csapattársnak kell továbbítani, ez jelenti az érvényes pontot. Könnyebb változatként a játékosok saját térfelükön tartózkodó társuknak is adhatják a labdát; ez viszont nem jelent pontot, sőt korlátozhatjuk, illetve bővíthetjük az azonos térfélen való átadások számát is. A legnehezebb változat, ha minden alkalommal a másik térfélre kell passzolni a labdát.

A játéktér általában adott: a téglalap alakú tornaterem, a röplabda-, kosárlabda- vagy kézilabdapálya felezővonala osztja két térfélre a játéktérületet.

Ha hosszában választjuk ketté a területet, gyorsabb és nagyobb kiterjedésű oldalirányú mozgásra készítjük játékosainkat, hiszen jó-

val nagyobb területen játszható át a labda. Az eredeti térfélfelosztás szerinti játékban a mélységben való helyezkedésre készülnek fel a játékosok, míg utóbbi esetben a szélességben való helyezkedés-irányváltoztatás és gyors passzolás dominál.

A játékban rejlő képzési és nevelési célok megvalósításához akkor jutunk közelebb, ha a felezővonal függőleges síkjában zsinórt vagy hálót helyezünk el. Attól függően, milyen magasságban húztuk ki a zsinórt, más-más feladatok teljesítését tűzzük ki:

4.1. Ha kb. érintőmagasságban vagy még magasabban feszítjük ki a zsinórt, azzal a követelménnyel, hogy a labdát csak a zsinór fölött továbbíthatják a tanítványok; a feladat technikailag is nehezebbé válik. Az ívelt átadás mellett a labdát felugrással érdemes átjátszani úgy, hogy a labdát kapó játékos is ugorjon fel, s a levegőben vegye át a labdát. Mennyire érdekes és változatos így a játék összképe: egyszerre többen ugranak a labdáért, természetesen védőkkel együtt.

4.2. Alacsonyabbra is helyezhetjük a zsinórt (kb. derékmagasságba). Mélyen hajlított térdekkal, közvetlenül vagy földön pattintva — a saját térfélen pattanva — célszerű továbbítani a labdát.

4.3. Ha fejmagasságban helyezük a zsinórt; előtérbe kerül a fej fölötti átadás, de a felugrásos elemek is megmaradnak.

4.4. Két zsinórt is kifeszíthetünk, különböző magasságban; a két zsinór közötti sávban szabad csak továbbítani a labdát, vagy éppen azon keresztül tilos, tehát csak a felső fölött és az alsó alatt végezhető átadás.

Az egyes zsinórmagasságok mellett a dobások szinte minden formája „színre” kerül. A sportági képzés szempontjából ez a pontszerző alkalmazható a kosárlabdázók, röplabdázók és a kézilabdázók szempontjából egyaránt, nagyobb területen a labdarúgók is játszhatják.

A szabályok közül a következőket emeljük ki:

Mivel a játék a felsorolt lehetőségek és változatok, valamint az életkori különbségek miatt is többféle formában játszható, egységes szabályfelsorolást nem adhatunk.

A labdával való haladást, labdatartás idejét, a labda játékba hozatalát stb., a helyi céloknak és sajtóságoknak megfelelően lehet rögzíteni, felhasználva az eddig játszott pontszerző tapasztalatait.

Megjegyzés:

A pontszerző játékok játszhatók meghatározott ideig: melyik csapat tud adott idő alatt folyamatosan több szabályos átadást végrehajtani? Másik forma: melyik csapat ér el rövidebb idő alatt — mondjuk — tíz átadást? E két játszási forma csak technikailag képzett csapatoknál alkalmazható.

Az ismertetett pontszerző játékokkal újabb árnyalatokkal bővül maga a hagyományos pontszerző játék is. Ráébreszthet bennünket arra is, hogy az egyes játékok számolási elvét újabb elemekkel tehetjük gazdagabbá. Például egy pontszerző játékban a közvetlen labdatovábbítás egy pontot, a pattintott átadás két pontot, míg a „földpassz” három pontot ér. A röplabdázók a légi átadást minősíthetik a legértékesebbnek, s játékukban légpasztra három vagy négy pontot adhatnak...

*

Még egyszer a páros fogyasztóról

Teljes sikert aratott a páros fogyasztó következő változata. „A korszerű játékszámításban” című cikkben (A Testnevelés Tanítása 1974. 2. sz.) említettek szerint a párok az adott, kapott (plusz-mínusz) találatokat jegyzik; nem esik ki senki a játékból. Egyszerűen a pár egyik tagja (szalagos) az adott, másik tagja (szalagatlan) a kapott találatot jegyzi. A játék végén az adott-kapott találatok összevont értékét mondják be. A legtöbb pozitív pontot szerzett pár nyeri a játékot. A helyezéseket is vegyük figyelembe az értékeléskor!

A játékmenetre szánt idő leteltével, sípszóra mindenki állva marad, majd elhelyezkedésüknek megfelelően sorra egymás után bemondják pontjaik számát. Ez kb. 20 mp időt vesz igénybe. Minden pár „teljesítménye” ismertté válik, a leggyengébben szereplő játékospár is kiemelhető. Kedvetlenséget, letörést nem tapasztaltam náluk. A játékélmény minden esetben kárpótolja őket.

Az úszásoktatás tapasztalatai középiskolás lányoknál

ALAXAI JÓZSEFNÉ

Iskolánk, amelyről szó lesz, az egri Szilágyi Erzsébet Gimnázium és Kereskedelmi Szak-középiskola.

Hat évvel ezelőtt testnevelő kollégámmal minden osztályban felmértük, hogy kik tudnak úszni. Felmérésünk eredményeként elszomorító kép tárult elénk. 1970 szeptemberében a leány tanulók létszáma, a teljes felmentettek és a gyógytestnevelésre utaltak nélkül 476 fő volt. Ezek közül 311 fő, tehát 65% nem tudott úszni.

Iskolatípusonkénti bontásban a helyzet a következő szerint alakult:

Gimnáziumi tanuló 214 fő, ebből nem tudott úszni 105 fő, azaz 48,5% (a helybeli tanulók aránya 50% körül mozog).

Szakközépiskolai tanuló 262 fő, ebből nem tudott úszni 206 fő, azaz 78,5% (a helybeli tanulók száma itt 15%-ra tehető).

Az úszásoktatással csak kiegészítő anyagként foglalkozhattunk, mert az érvényben lévő „Tanterv és utasítás” így írja elő.

Adva volt a tantervi előírás, és tenni akarásunk ezen a téren. Az oktatás mikéntjéhez, meglévő tudásunkra támaszkodva, valamint a fellelhető szakkönyvekből merítve fogtunk hozzá.

Munkánkat nem követte olyan eredmény mint amilyent vártunk. Állandóan szembe kerültünk a 14—18 éves korúak nagyfokú gátlásosságával, ami miatt változtatnunk kellett az oktatási folyamaton.

1973-ig már elég sok tapasztalatot szereztünk ahhoz, hogy a megemelkedett óraszám mellett, minden osztályban az úszás oktatása

szerepeljen kiegészítő anyagként. E munka során kialakult az úszás oktatásának olyan módszertani folyamatsora, amely pillanatnyilag a leghatékonyabbnak bizonyult.

Az előkészítő és szervező munka tapasztalatai, problémái

1. Iskolánkban az egyes osztályok heti testnevelési óráinak megoszlása 3×1 . Csak egy nagyméretű tornateremmel rendelkezünk. Sportolásra alkalmas iskolaudvarunk, tanuszodánk nincs. Ugyanakkor könnyen megközelíthető a városi sportpálya, de az uszoda is. Az úszásórákat a téli időszakra iktattuk be, hogy a tornatermi óraütközéseket a minímálisra csökkentjük.

2. Minden osztály maga választja ki, hogy a három óra közül melyik lesz az úszás órája az adott időszakon belül. A testnevelő tanárnak tehát vállalnia kell, hogy az igényeknek megfelelően többször is „ingázzon” az uszoda és az iskola között.

3. Lányokról lévén szó, a legalkalmasabbnak a heti 1 uszodai óra mutatkozott, mert az esetleges óraösszevonásokkal, a menstruációs ciklusok miatt bizonyos számú tanulóknak lecsökkenne az úszásra fordítható óraszám. Természetesen emiatt elhúzódik az oktatás ideje.

4. A tanárnak ismertetnie kell, majd be kell tartania az uszodai házirendet. A tanulóknak új szabályokat, viselkedési helyzeteket, szokásokat kell elsajátítani.

5. Felmentések problémája. Ez sok nehézséget okozott, és továbbra is gondot jelent. Rendszeres adminisztrációt követel. Menstruációs okon kívüli felmentéseknél csak a konkrét napra érvényes iskolaorvosi igazolást fogadunk el. De még így sem tudjuk megakadályozni, hogy esetenként ne szökjön magásra az alkalmi felmentettek száma.

Az oktatás tapasztalatai

A középiskolás korosztályú tanulók úszás tanításához a testnevelő nagyon sok szak-

könyvet fel tud használni, melyek a kisgyermek úszástanításához vagy a sportolók képzéséhez készültek. Mindkét területről lehet meríteni, és kell is, mégis magára van utalva a testnevelő, mert a gyakorlat itt sokban eltér és más eljárást is igényel.

Az úszni tanulók ebben a korban — kiemelném a kort — már nagyfokú pszichikai gátlással rendelkeznek. Ez a gátlás egyrészt abból a pszichés forrásból táplálkozik, hogy sokat tudnak a vízről mint veszélyes közegről, ugyanakkor nincs pozitív élményük, tapasztalatuk róla. Másrészt, amikor víz alá kerülnek, fokozódik bizonytalanságuk, megszűnik kapcsolatuk a külvilággal.

A mellúszás elsajátításának időtartama nagy intervallumon belül mozog. Van, aki már a negyedik órán a mélyvízben úszik, van aki csak a harmadik tanévben jut el odáig.

Eddigi munkánk során, az alább ismertetett fokozatok betartásával tudtunk legeredményesebben oktatni mellúszást. Természetesen továbbra is szem előtt tartva, hogy még sok megoldatlan probléma van ebben a folyamatban is.

1. Az első órát minden tanévben meg kell, hogy előzze a tornatermi előkészítés. Legalább egy testnevelési órán ismertetni kell az uszodai rendet, a biztonsági szabályok betartását, valamint magát az úszómozgást. Ha lehetőség van rá, film bemutatásával vagy egyéb szemléltetőeszköz igénybevételével.

Szárazon kell megtanítani a mellúszás kar- és lábtempóját.

Ez a korosztály — a 14—18 évesek — igénylik is a felkészítés ezen mozzanatait, és az oktatás során hivatkozni tudunk ezekre.

2. Vízhez szoktatás: A vízhez szoktató játékokat nem lehet játszani, mivel a serdülőkorú lányok gyerekesnek ítélik meg ezeket, hiszen ők olyan elhatározással mennek a tanmedencébe, hogy ott úszni tanulnak. Első lépésnek marad a különböző lebegések, és az egyenes siklás oktatása.

3. Egyenes siklás: Itt kezdődik egy olyan folyamat, amely az oktatás folyamán állandóan fennáll, és pedig a különböző tudásszint szerinti differenciálódás. Differenciál a ta-

nulók különböző fokú gátlásossága és az egyénre jellemző vízfekvés.

Ettől a fokozattól kezdődően már minden órán csak csapatokban lehet foglalkozni a tanulókkal.

4. A mellúszás lábtempója, vízbe tett fejjel: különös gondot, figyelmet igényel, mind az oktató tanár, mind a tanuló részéről. Tapasztalatunk szerint előnyösebb, ha ezt tanítjuk előbb, mert ennek elsajátítása a többségnél több órát vesz igénybe, mint a kartempó.

Kritikus pont a lábfej helyes tartása. Itt ajánlatos a tornatermi órákon vissza-visszatérni a szárazon történő gyakoroltatásához.

5. A mellúszás kartempója, vízbe tett fejjel: talán a legegyszerűbb mozzanat a tanulás során. Könnyen elsajátítják. A felmerülő hibák javítása is könnyű.

6. Kar-, lábtempó együtt, vízbe tett fejjel: a külön-külön jól elsajátított tempókkal gyorsan összeáll a két végtag harmonikus mozgása. Csupán a mozgássor helyes megkezdésének módjára kell felhívni a figyelmet.

7. Fej kiemelése a vízből: ismét egy kritikus pont. Kritikusnak minősítettük, mert a tanulók nagy százalékánál visszaesés történik. Vagy a két végtag harmonikus mozgása bomlik fel, vagy a lábtempó válik szabálytalanná. Itt iktattuk be az úszóöv használatát. Úszóövet az a tanuló kap, akinek jó volt az úszása vízbe tett fejjel, de a fejét nem tudta kiemelni a mozgás megváltozása nélkül.

8. Úszás úszóövvvel a mélyvízben: az úszóövvvel való folyamatos úszás azt célozza, hogy lehetőleg végig kell úszni a medencét, eközben maximum egy esetben lehet megpihenni. Ennél a fokozatnál a tanulási idő intervalluma 100—800 méter között jelentkezik. Az utóbbi táv leúszása így több oktatási órát igényel.

9. Úszás a mélyvízben: botot vezetve az úszó előtt — akinek ez biztonságérzetet ad — mivel bármikor megfoghatja azt.

10. Megállás a vízben taposó mozgással, majd újraindulás.

11. Talpas ugrás a vízbe, majd továbbúszás.

Jelenleg az előzőekben vázolt fokozatok alapján foglalkozunk az úszás oktatásával, természetesen nyitva hagyva oktatásunk módszertani kérdéseit.

Megoldandó feladatként kezeljük a jövőben:

1. Hogyan foglalkozunk a már úszni tudókkal,

2. Tanévenként milyen követelményszintet állítsunk az úszni tudók, és az úszást tanulókkal szemben.

Testnevelés — életközelen

1954 óta négyévenként megrendezi a nyugat-európai országok Nemzetközi Testnevelési Kongresszusát. A legutóbbi kongresszuson (1974. Magglingen) figyelemre méltó törekvéseket és javaslatokat vetettek fel a részt vevő országok szakemberei. A sokrétű témák sűrűjéből egyet emelünk ki, amely egyben az egész kongresszus mottójaként is szolgálhat: a testnevelés közelítése az élethez.

A sportszociológiai felmérésekkel megalapozott beszámolóik egyértelműen rámutattak arra, hogy — különösen a felsőbb osztályos tanulóknál — a testnevelés módszerei felülvizsgálatra szorulnak. E fontos probléma egyik megoldásaként javasolták az előadók, hogy az iskolában több egyénileg választott sportolási lehetőséget kell biztosítani a tanulók számára, mint ami a hagyományos oktatás keretén belül rendelkezésre állt. Fogalmazhatnánk úgy is, hogy tulajdonképpen az elmélet és a gyakorlat közelítéséről esett szó ezen a kongresszuson, vagyis a testnevelés céljának, feladatainak és módszereinek módosítása a modern társadalmi szükségleteknek megfelelően. A javaslatokon, az egyes eljárásokon ma még vitatkoznak — és vitatkozunk mi is — de az alaptörekvéssel már egyetértenek a szakemberek: korszerűbb testnevelésre van szükség, olyanra, amely egy egész életre megszeretteti és szokássá teszi a testmozgást. (Egger K.: „Sport in der Schule — Sport fürs Leben?” Jugend und Sport. 1974. 8. sz.)

T. F.

A futás az iskolai testnevelésben

TÁRNOK DEZSŐ

Az OM Testnevelési és Sportosztálya által bevezetett általános iskolai futómozgalom megindulása óta szélesebb körű felmérésre támaszkodó cikk még nem jelent meg ezzel kapcsolatban a szaklapokban.

Mivel szakedzői dolgozatom — bár témája nem az iskolai futóképesség fejlesztése — felmérési anyagát 200 fő általános iskolai tanulón végeztem, és a testnevelési óra futóanyagát is munkahipotézisem szerint rendszereztem, az itt levont következtetések alkalmazását hasznosnak tartom az iskolai testnevelésben is. Maguk a jegyzőkönyvek, illetve az összefoglaló táblázatok és grafikonok több oldalt tennének ki, így ezek ismertetésétől eltekintek. A kutatási anyag első mérési sorát és a belőle levont következtetések ismertetését a TF Tudományos Diákköri Konferenciáján végeztem 1976-ban. A második mérési sor és a végkövetkeztetések ismertetésére szakedzői dolgozatomban kerül sor.

Ahhoz, hogy az edzésméletben kialakult rendszereket alkalmazhassuk a testnevelési órán, először a sportedzés és a testnevelés órai futás lehetőségei közti különbséget kell tisztázni. Eszerint:

1. A testnevelési óra időben behatárolt (a főrészt időtartama maximum 25—30 perc).
2. — Tanterv előírása kötelező, így alkalmazkodni kell a tantervhez; a tanterv meghatározza a rövidtávú és a hosszú távú felmérést; a felkészülésnél alkalmazott futótávok választhatók;
— változó a hosszú távú időbeosztás, más

óraszámmal dolgozik a tagozatos és nem tagozatos osztály, illetve a választott sportág miatt atlétikára fordítható óraszám is befolyásol.

3. A személyi adottságok is mások:
 - az iskola heterogénabb emberanyaggal dolgozik (mind hozzáállásban, mind képességben);
 - szülők véleménye nem előre meghatározott (szülői ellenszenv az intenzív futással szemben);
 - igazgató és pedagógus kollektíva hozzáállása sokat segíthet;
 - többemberrel, többféle sportágban kell egyszerre foglalkozni.
4. Pályaellátottság problémát jelenthet.
5. Időjárás az edzést erősebben befolyásolja.

Ezen tényezők figyelembevételével kisebb terhelésű és kevésbé konkrét lehet a tervezés az atlétikai futóedzésekhez képest.

A felmérés rövid leírása és eredményei

Négy tagozatos és három nem tagozatos osztály összesen 200 tanulóját mértem fel repülőrajtos 10, 20, 25, 30, illetve rámozdulásos 60, 100, 150, 300, 600 m-es kötelező felmérési távokon. Megmértem még testsúlyukat, testmagasságukat, vitálkapacitásukat, számoltam még *testsúly/testmagasság*-indexüket. Kiszámítottam átlagsebességüket és százalékos sebességesésüket — 100%-nak a legnagyobb sebességű távot véve — számoltattam az eredmények átlagát, szórását, varianciáját, a különböző távok időeredményeinek, illetve sebességeinek a korrelációját testméretekkel. A mért eredményeket nemek és iskolaéletkori csoportok szerint csoportosítottam. A számításokat számítógéppel végeztettem és végeztem, az adatok nagy számára és a számítás időtartamára való tekintettel. A varianciát Hartman táblázata szerint ellenőrizve megállapítottam, *hogy a levont következtetések érvényesek a nemzetközileg elfogadott tudományos követelmények szerint, tehát a megengedett értéken belüli a variancia.*

A méréseket 2 alkalommal végeztem el. Az első mérést az iskolaév elején (elvileg edzetlen állapotban), a második mérést iskolaév vé-

gén, júniusban, az alább leírt edzésrendszer elvégzése után.

November közepéig az edzőmunkát rövid résztávós jelleggel végeztem, majd a várható eredmény tudatában hosszú résztávosra módosítottam, mely megfelelt részkövetkeztetésemnek. Az eredeti és a későbbi módszer alapja a Futóedzés c. módszertani tájékoztató volt, amely felnőtt versenyzők futóteljesítményének számítógépes elemzési eredményeit foglalta össze.

Az első vizsgálatom eredményeként megállapítottam, hogy 100—600 m-ig gazdaságos a résztávós futóedzést alkalmazni, ebben az életkorban legcélszerűbbnek látszó táv 100—150 m, a számítógépes program pedig alkalmazható ebben az életkori csoportban más ismétlésszámmal és távkínálattal. Novembertől ennek megfelelően módosítottam edzésrendszeremet. Ezentúl heti 2 alkalommal 2—4-szer, később 3—6 × 100—150 m-es futást, 2—3 alkalommal 2 × 600 m-es futást (felkészülési időszakban) az elsőt könnyedén, a másodikat időre futva végeztem.

Az iskolai versenyzőidőszak kezdetétől, illetve az első versenyek tanulságaként hetente 1—3-szori rajtgyakorlatot 10—30 m-ig végeztem, illetve minden osztály havonta 2-szer futotta le a kötelező felmérési távot. A túlzottan hideg időben fogyasztó és félperces fogóval pótoltam a szabadtéri futást, illetve kellemes időben vezetésemmel 3000 m körüli kocogó, illetve fartlek-futást végeztem hetente egyszer a 6. és 7. osztályokban, a kisebbeknek kéthetente egyszer 2000 m-t és fartlek-futást vezettem.

Második felmérésemet ugyanazon távokon végeztem, illetve a testméreti adatokkal számított korrelációját a futótávokkal kihagytam, mivel első felmérésemenél meggyőződtem ezek felesleges voltáról. Második felmérésem sebességesési görbéje még nem készült el, mivel előtte még a %-os fejlődést is ki szeretném számítani, de az összesítő táblázat alapján várható, hogy a %-os sebességesési görbe minden életkorban megközelítőleg egyezni fog a felnőttekével. Ennek a megállapításomnak — ha így lesz — az elemzése nem ennek a cikknek a feladata.

Az összesítő táblázat azonban elkészült, és a nagy fejlődés, amely nemcsak a mért időben, hanem a hosszabb távokon történő sebességvisszaesés %-os értékének csökkenésében is megmutatkozott, meggyőzött módszerem helyességéről, amelyet az eddigi tapasztalatok összesítésével a következőképpen foglalthatok össze egyszerűsítve, és alapelvként lefektetve: *az évi folyamatos futóállóképesség-fejlesztést nem szabad megszakítani.*

Szeptember:

az Atlétika c. folyóiratban megjelent 1976 évi V. szám szerinti szoktatás a futáshoz minden testnevelés órán.

Október: 2 perc kocogás, bemelegítésnél, főrészből 1 × 600 m. A hónap végéig el kell érni heti 2 alkalommal egy órán belüli 2 × 600 m-t, az elsőt könnyedén, a másodikat időellenőrzéssel kb. 92%-os erőbevetéssel lefutva.

November: Hideg idő, járványveszély miatt, heti egyszer fartlek 2000 m körül, közben sétával. Legalább 3 hetenként kétszer kell végezni, ha a képességeket szinten akarjuk tartani.

December, Január,

Február: Időjárástól függően félperces és fogyasztó fogó, illetve 2 × 5—10 körös teremfutás (9,5 × 18 m-es terem) hetente egyszer, a kötelező felmérési időpontokban teremfartlek (1 kör kocogás, 1 kör vágta) 20 kör vagy annál több. Kiegészítés fogójátékokkal, váltóversenyekkel a tanulók kedvtelensége esetén. Ezeket az órákat mindig játékkal kiegészítve tartottam fele futás, fele játék arányban.

Március: Október hónapnak megfelelően, hónap végén 3—4 × 300 m visszaváltással 85% erőbefektetéssel.

Április: 2 × 600 m-es és 3—4 × 300 m-es edzés váltogatva. Utolsó héten 5—6 × 150 m 85%-kal vagy 95%-kal 1—2-szer.

- Május: 3—4 × 150 m, ebből egy 98%-os és hetente egyszer 2 × 600 m-es variáció. A hónap 3. hetétől 80—100 m-es vágták 2 × 98%-ra időnként hosszú résztáv.
- Június: Az órai terhelés a versenyekre való felkészüléshez alkalmazkodik, nagyobb súlyt kaphatnak a rajtgyakorlatok, hosszabb résztávok saját elképzelés szerint.

A külön megemlített alkalmakat kivéve a havonkénti kétszeri felmérési futás nem maradhat ki. Az edzésrendszert kiegészítve minden nem torna anyagú órán végeztem futást magas térdemeléssel, sarokemeléssel, indiánszökdelést, ugró- és futólépést, repülővágta-t a bevezető részben.

Megpróbáltam a modern futóképesség-fejlesztés terhelését és időbeosztását heti 3 órással, a szabadon választható óraszámkeretet atlétikára szánó osztályra tervezni kevésbé konkrétan. Tagozatos osztályban ez kevés, de az elvek betarthatók. Az edzésterv a csak testnevelési órán futó tanulóakra vonatkozik, nyáron is sportoló tanulóakra nem. Az edzésrendszer a DSK versenyekre való felkészülést és a nagyobb futó-állóképesség gazdaságosabb megszerzését célozza modern eszközökkel.

Felmerülhet a kérdés, hogy egysíkúvá válnak-e az órák, illetve a futás túlsúlyba került-e?

Ha jobban megfigyeljük, heti 1—2 alkalommal szerepel futás az óra főrészében, és akkor sem veszi igénybe az egész órát, télen hetente egyszer volt futó-, illetve játékorára, hisz a tornaanyagot is el kellett sajátítani. A havi kétszeri felmérési napon az óra többi részén pihenhettek, vagy önként játszhattak a tanulók az önértékelő lapok kitöltése után. Télen a futóóra mindig a játékorával együtt szerepelt, mivel egyébként is célszerű szervezettel is a teremben a rendezést nem igénylő sportok összevonása, nem beszélve a pszichikai előnyökről. Futócentrikusságom ellen szól az is, hogy az úttörőolimpia versenyein kb. egyforma pontszámot értek el az ügyességi és a futószámokban tanulóim, míg az országos döntőn ügyességi atléta szerepelt jól.

A kötelező felmérést kivéve a gyakorlatokat mindig csoportonként végeztem.

Leghosszabb időt igénylő terhelés az 5 × 150 m-es futás, mivel a pihenő sétákkal 2—3 percet kell számolni távonként. Ez esetben az osztályt két csoportra osztottam, egyik csoport a futóedzést végzi, míg a másik csoport újabb 3 részre osztva a kislabdahajítást és a távolugrást, valamint a magasugrást gyakorolja, illetve egy helyen oktatok, másik két helyen gyakorlás folyik, amikor pedig mindhárom helyen gyakorolnak, akkor végzem az időellenőrzéseket. A főrész felénél történik a két csoport cseréje, az előbb futó csapat szintén három részre oszlik. A többi esetben mindig a futás, illetve a többi gyakorlás időigényéhez szabtam a cserék időpontját. Ez a rendszer kezdetben sok energiát vesz igénybe, és állandó csoportokat feltételez megfelelő csoportparancsnokokkal. Ez a rendszer előnyösen hat az ügyességi versenyszámokra is, hisz 4—5 gyerek jut egy-egy gyakorlóhelyre, sűrűbben kerülnek sorra, könnyebben korrigálják rontott mozgásaikat. A fentebb leírt óratípus a legfeszítettebb időbeosztású, és az egyetlen, amelyben nem jut idő játékra, viszont az utána következő órát mindig játékra szántam rendes munka esetén, és ezt a gyerekekkel tudatosítottam is.

Kritika érhet még a túlságosan hosszú résztávok alkalmazásáért. Ezt saját kutatásom eredményeként javasolom, melynek bővebb ismertetése remélem meggyőzi majd a kétkedőket. Ennek ellenére valóban van egy buktató a vágatszámoknál, amit az első versenyeken meg is éreztem. Ez pedig az, hogy a rajt oktatását külön mindentől független technikai számként követeli meg, épp úgy oktatni kell, mint a kislabdahajítást vagy a magasugrást. Eleinte meglepően gyenge eredményt produkáltak tanulóim a rajtos felméréseken, mivel a rajtot 3 órában át vettem össze. Utána játékos gyorsindulási versenyekkel akartam megoldani a vágtafutás rajtját. Nem vált be! A rajthelyzetben történő gyors reagálást, a rajthelyzet helyes felvételét külön technikai számként kell itt oktatni, mivel nem természetes velejárója az edzésnek, mint pl. a 40—60 m-es versenyszerű futások végtagsmunkájánál.

A hosszú résztávok mellett szól, hogy a matematikai elemzés azt mutatta ki, hogy kb. 100—300 m közötti résztávok lefutása a vág-takézségnek és a középtávú állóképességnek egyaránt használt, tehát sem a jó vág-takézségű, sem a távfutókézségű sportolók finomabb felkészítését nem akadályozza.

Mivel a testnevelésórán a fegyelmi és egyéb szempontok figyelembevételével differenciált futókézség-fejlesztés bevezetése nehezen képzelhető el; legjobb megoldásnak ez a „táv-kompromisszum” látszik, mely módot ad a legkülönbélebb kézségű tanulóknak is kézségeik maximális kifejlesztésére. A kézség szerinti differenciált kézségfejlesztés feladatát a sportköri foglalkozáson vagy az egyesületi edzésen oldhatják meg testnevelők és edzők, a testnevelésórán nyert szélesebb alapról.

Nem tudtam kitérni minden szervezési és egyéb problémára, illetve arra, hogy hogyan alkalmazható a rendszer labdajátékra orientált órabeosztásnál, de rugalmasan ott is felhasználható ez az edzésbeosztás, természetesen hetente kevesebb alkalommal, de *feltétlenül folyamatosan!*

Edzésrendszeremben biztosan akadnak hibák, mivel a felsorolt korlátok közé szinte lehetetlen egy mai modern felkészítést besűriteni, de a magyar atlétika jelenlegi állapota feltétlenül megköveteli az előrelépést a testnevelésórán is. Cikkem témája az iskolai futófelkészítés volt, nem pedig kutatásom ismertetése, ez meghatározta az erre szánt rész terjedelmét és színvonalát is.

Tanterv

— változatos módszerekkel

A szerző, J. Bíró egy angol középiskolában szerzett tapasztalatát írja le, melyeket a tanterv megvalósítása terén szerzett. Abból indul ki, hogy a tanterv „annyit ér, amennyit megvalósítanak belőle” és a realizálás elsősorban az alkalmazott módszerek hatékonyságától függ. Alapelvként hangsúlyozza: a változatosságot, a helyi körülményekhez való ötletes alkalmazkodást és az alkotó kísérletezést. Az egyik figyelemreméltó kísérlete például az volt a szerzőnek, hogy az iskolában meghirdetett program szerint szabadon választhattak a diákok, hogy kiscsoportos testnevelésen (kb. 20—25 fő) vesznek-e részt, vagy pedig nagy létszámú (kb. 40 fő) osztályba járnak. Mindkét esetben elsődleges feladat a tanulók aktivizálása, melyet a szerző szerint úgy lehet elérni, hogy az alapgyakorlatok mellett nagy teret biztosítunk a szabad, önálló, ún. heurisztikus testmozgásnak. Az ilyen „diákok által kezdeményezett” órán az élethez közelebb álló szituációk hozhatók létre, jobban lehet alkalmazkodni a személyiség sajátosságaihoz, szorosabb kapcsolatot lehet teremteni a tanuló és tanuló, valamint tanár és diák között. Nem utolsósorban pedig: jól érzik magukat az órán a gyerekek . . . ez viszont közismerten igen jelentős motivációs bázis. A cikkíró foglalkozik még a Középiskolás Fesztiválok (középiskolai sportbajnokságok) és az egyes iskolák közötti versenyek hasznosságával. Végül pedig rámutat az otthoni testnevelés előnyeire, melynek a következő kritériumait emeli ki:

- a) a testgyakorlatoknak veszélyteleneknek kell lenni;
- b) az életkornak megfelelőek legyenek;
- c) a gyakorlatok végzéséhez szükséges alapvető kézségek, készségek már kialakuljanak;
- d) a legfontosabb eszközök, felszerelések rendelkezésre álljanak. (Gymnasion, 1972. 3. sz.)

T. F.

Testoktatás vagy testnevelés?

Ezt a számunkra kissé szokatlan kérdést *L. M. Albertson* teszi fel abban a tanulmányában, melyben egy új testnevelési modell lehetőségeit vizsgálja. Szerinte a régi típusú „testoktatás” a következők alapján alakult ki:

1. a tanulót kényszeríteni kell a testnevelésre;
2. a tanulókat külsőleg kell motiválni: osztályzattal, pontozással, jutalmazással vagy büntetéssel;
3. mindenben a testnevelőnek kell dönteni a tanuló helyett.

Ezzel szemben a valódi testnevelés axiómái a következők:

1. a tanuló érdekelt saját testnevelési élményeiben;
2. a tanulók természetől fogva önmotiváltak;
3. a tanulók képesek arra, hogy személyes felelősséget vállaljanak a döntési folyamatban;
4. a tanulóknak nevelésre van szükségük azon készségek elsajátításához, hogy ésszerű döntéseket tudjanak hozni. Ez a testnevelés — a szerző szerint — az önrányított, önbizalommal rendelkező egyének kialakítását szolgálja.

Albertson úgy véli, hogy a függőségi viszony (a tanuló teljes mértékben a testnevelőtől függ) feleltelenné teszi a testnevelésben részt vevőket míg a függetlenség felelőssé. Az általa javasolt modellben a tanterv feloszlik három részre: 1. alapvető gyakorlatok, 2. alternatívák, 3. tetszés szerintiék.

Az első szakaszban az alapvető gyakorlatok érthetően nagyobb teret kapnak, ezek lehetnek: egy csoport számára szükségesek és az egyes egyénekre szabottak. Az alternatívák azt jelentik, hogy bizonyos választást végezhet a tanév során a tanuló, lehetőséget kap a döntésre, és így nő a felelőssége is. Az alternatívák teljesítése után a tanulónak lehetősége van tetszés szerint választani a testgyakorlatok között, melyek lehetnek pusztán rekreációs jellegűek vagy versenyszerűek.

(Megjegyzés: a polgári társadalmak — különösen az angliai — sajátos iskolarendszeréből, a magániskolák közötti konkurenciából fakadó erősen individuális testnevelési tantervekkel és modellekkel szemben bizonyos fenntartásokkal kell élnünk. Így kétségtelen, hogy az e lapszámunkban ismertetett cikkek egyes megállapításai is vitathatók. Egy nagyon lényeges szempont az azonban ráirányítják ezek az írások a figyelmünket. Nevezetesen az — általunk is ismert, de néha elhanyagolt — egyéni bánásmód elvére, az önmotivációra, az érzelmezgádgazdag, változatos, szórakoztató testnevelési órák fontosságára. Meggyőződésünk szerint, ha mi azt akarjuk elérni, hogy tanulóink értelmes belátás alapján, szívvel-lélekkel vegyenek részt a testnevelési órákon, akkor több szabad teret, választási lehetőséget kell biztosítanunk számukra. *L. von Bertalanffy* — a rendszerelmélet egyik kidolgozója — írja: „értékek csak olyan dolgok, nagy cselekedetek lehetnek, amelyeket kiválasztottak és amelyek kívánatosak az egyén és a társadalom számára”. Választás — vagy legalább a választás látszata — nélkül általában

csak kényszerérzéssel kísérve végzi a tanuló a gyakorlatokat, értéké válhat viszont ha abba beleszólása, döntési joga és így felelőssége is van. Természetesen az ilyenfajta testnevelés kialakítása nem megy máról holnapra, de mondanunk sem kell, hogy a szocialista elvekre épülő közoktatási rendszer, a marxista pedagógia kedvező talaja lehet az ilyen jellegű kísérletezéseknek.)

T. F.

Iskoláskorú gyermekek gyógytestnevelése

(Tankönyvkiadó, Bp., 1975. 314 old.)

A Tankönyvkiadó a fenti címen gyakorlati kézikönyvet jelentetett meg. A könyvet az Oktatási Minisztérium rendeletére orvosokból, iskolai gyógytestnevelő tanárokból és kórházi gyógytornászokból álló munkaközösség készítette. Régen várt segédkönyv került kiadásra, mely nemcsak összefoglalja az iskolai gyógytestnevelő tanárok számára szükséges tudnivalókat, hanem hasznosan ki is egészíti az orvostudomány körébe vágó ismeretekkel. Röviden és világosan írja le azokat a betegségeket és elváltozásokat, amelyekkel munkájuk során az iskolai gyógytestnevelő tanárok találkozhatnak, emellett betekintést nyújt a kórházi gyógytestnevelők munkájába is.

A segédkönyv azonban nem határolja el az egyes szakterületeket, pedig ideje volna már az ezzel kapcsolatos vitákat lezárni. A köztudatban ugyanis az iskolai gyógytestnevelést ma is gyakran összekeverik a kórházi gyógytornával, sőt még a gyógypedagógiával is. A testnevelés harmadik kategóriájába beosztott tanulók ezért nem szeretik, sőt szégyellik a „gyógytornás” kifejezést, nem is egészen alaptalanul. Az új tanterv során jó lenne a III. testnevelési kategóriát „speciális tornának” elnevezni. A kórházi gyógytornát erre kiképzett gyógytornászok vezetik; célja és emberanyaga egészen más, mint az iskolai gyógytestnevelésé, annak ellenére, hogy a feladatok és a gyakorlatok bizonyos területeken találkoznak. Az iskolák tanulóinak gyógytestnevelését azonban főiskolát végzett testnevelő tanárok vezetik, és hatáskörükbe nemcsak a testi deformitások tartoznak. A területek elhatárolása azért is kívánatos, mert az új segédkönyvbe sok kitűnő leírás mellett olyan gyakorlatok is bekerültek, amelyek az iskolai gyógytestnevelésben sohasem fordulnak elő. Ezzel szemben pl. a belgyógyászati torna gyakorlatanyaga aránylag kevés helyet kapott, pedig az is hozzátartozik a gyógytestnevelő tanárok profiljához. A segédkönyv azonban így is hézagpótló, nagy jelentőségű kiadvány, jelentős mértékben segíti az iskolai gyógytestnevelő tanárok munkáját.

Kálmánchey Tiborné

Dr. Nádori László:

Az edzés elmélete és módszertana

(Testnevelési Főiskolai Tankönyv)

[Sport, Bp., 1976. 255. o.]

Ez a könyv a szerző 1972-ben megjelent 236 oldalas munkájának átdolgozott és bővített új kiadása. A könyv a Testnevelési Főiskola tankönyve, de mindenki számára hozzáférhető, mert szakkönyvként is megjelent.

A könyv anyaga nyolc részre tagozódik: általános rész, erőnlét technika, taktika, versenyzés, az edzés tervezése, a sportbeli felkészülés szakaszai és az akklimatizáció.

A testnevelési és sporttudományok alakulása és fejlődése közvetlenül a szemünk előtt történik. Az edzéselmélet az utolsó évtizedekben alakult ki. Ezért természetes, hogy az edzéselmélet tan- és szakkönyve ugyanaz a munka. Ez azonban a szerzőnek kettős feladatot ad. Az edzéselmélet anyagát, kérdéseit a teljesség igényével kell vizsgálnia, ugyanakkor tárgyalásának didaktikai szempontokat is figyelembe kell vennie.

Pedagógiai szempontból is szerencsés volt az új kiadásban a tagolás formáját megváltoztatni, és egységessé tenni. Az anyag decimális tagolása jelentősen megkönnyíti a tájékozódást, az egyes részek közötti jobb kapcsolat megteremtését, de ez a tagolási mód mutatja meg a leendő tanároknak azt is, milyen a korszerű tudományos munka felépítése, tárgyalási módja.

Az edzéselmélet fiatal tudományág. Ezért természetes, hogy sokszor még az alapkérdések sincsenek kellően tisztázva. Didaktikai szempontból érzem elsősorban köve-

tendőnek azt a módot, ahogyan a szerző ezeket a nehézségeket megoldja: a hiányosságokat, nehézségeket kendőzetlenül leírja. Jó példa erre a következő: „Vita folyik arról, hogy az erő, állóképesség, gyorsaság, hajlékonyság és ügyesség milyen fogalom alá tartozik. Egyes szerzők (Zaciorszkij) fizikai képességeknek, mások (Fetz) mozgástulajdonságoknak nevezik ezeket. Ugyanakkor a Nemzetközi Dokumentációs és Információs Iroda (BI-DI) kiadásában megjelenő értelmező szótár egyik gyűjtőfogalmat sem alkalmazza az erő, állóképesség stb. megnevezésére. Mi a hagyományos, közismert változatot — a fizikai képességek elnevezést — alkalmazzuk. Szinonim fogalomként kezeljük azonban a mozgástulajdonsággal addig, amíg ebben a kérdésben nem alakul ki egyértelmű álláspont. Azért kellett így döntenünk, hogy kiküszöböljük a különböző nyelvtérületeken használt elnevezések zavaró hatását.” (76. o.)

A tárgyalásnak ez a módja nemcsak a tudományos vizsgálat elkerülhetetlen módszere, hanem a tanulóknak megmutatja, kiemeli azokat a nehézségeket és hiányosságokat, amelyeket éppen nekik kell majd kiegészíteni, pótolni. A szerző az anyag továbbfejlesztéséhez kéri is kollégái segítségét a mű előszavában.

A tudományos nyelv megköveteli, hogy fogalmai, kifejezései között „idegen szavak” is legyenek. Ez elkerülhetetlen. Az idegen szavakat diákkorban kell megtanulni, elsajátítani a leendő testnevelő tanároknak, edzőknek, sportvezetőknek. Sokat segítenek az, elsősorban a könyv tankönyvi változatában, ha az idegen szavak és kifejezések magyar megfelelői és kiejtése is meglennének.

A könyv az edzés és teljesítményfokozás kérdéseit elsősorban az élsport szemszögéből vizsgálja. Mégis ott a helye minden testnevelő tanár asztalán is, hiszen az edzés és a teljesítményfokozás alapelvei és módszerei az iskolai testnevelésben és sportban is hasznosíthatók.

N. S.

KÖRPERERZIEHUNG

Heft 4/1976

<i>Dr. Tamás Nagy</i> : Über die neuen Lehrpläne (IV.)	97
<i>István Famosi</i> : Körperbau der sporttreibenden und nicht sporttreibenden Schüler ...	106
<i>László Honfi</i> : Die Völligkeit des Körpers 7—18-jähriger ungarischer Schüler	110
<i>Tiborné Kálmánchey</i> : Die Lage und die Rolle der Heilgymnastik in der körperlichen und mentalhygienischen Erziehung	113
<i>Lajos Nádasi</i> : Neue Bewegungsspiele	116
<i>Józsefné Alaxai</i> : Erfahrungen des Schwimmunterrichts bei Schülerinnen (15—18 Jahre)	120
<i>Dezső Tárnok</i> : Laufen in dem Sportunterricht	123

RUNDSCHAU

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ

№ 4 1976 г.

<i>Д-р Тамаш Надь</i> : О новых учебных программах (IV)	97
<i>Иштван Фармоши</i> : Телосложение учащихся занимающихся и не занимающихся спортом	106
<i>Ласло Хонфи</i> : Полнота тела у венгерских учащихся 7—18 лет	110
<i>Тиборнэ Калманчей</i> : Положение и роль лечебной гимнастики в физическом воспитании и доховной гигиене в школе	113
<i>Лайош Надаши</i> : Новые подвижные игры ...	116
<i>Йозсефнэ Алаксай</i> : Опыт обучения плаванию ученицам средней школы	120
<i>Дежэ Тарнок</i> : Бег в физическом воспитании в школе	123

ОБЗОР

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, — Ft
fél évre 7,— Ft

Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96162

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