

BÉLY MIKLÓS tanszékvezető főiskolai tanár:

A TANULÓK FIZIKAI ÉS PSZICHIKAI SAJÁTOSSÁGAINAK SZEREPE A TESTNEVELÉSBEN

Iskolai testnevelésünk az elmúlt másfél évtized alatt évtizedek mulasztásait pótolta és sokat fejlődött. Ma már nem igény, hanem tényleges valóság, hogy másfélmillió fiú és leány, az óvodától az egyetemig, szervezett formában és rendszeres iskolai testnevelésben részesül. Különösen figyelemre méltó az a fejlődés, amelyet az oktatás anyagának és módszerének javítása terén elértünk. A fejlődés további biztosítéka, hogy a testnevelő pedagógusok képzése az óvodák és az egyetemek részére is felsőfokú tanintézetekben, a testnevelők továbbképzése központi irányítással történhet. Mindez természetesen nem magától történt.

Testnevelésünk fejlődésének alapja a felszabadulásunkkal megteremtett társadalmi fejlődésünk lett. Szocializmust építő társadalmunkban, döntő mértékben a szocialista termelés kialakulásának hatására, a társadalmi tudat is újjáformálódott. A társadalomfejlődés eme kölcsönhatásában — a szocialista termelés és a társadalmi tudat fejlődésében — természetesen az iskolai nevelés is alakul. Oktató-nevelő munkánk eredményeként a nevelésnek, mint tevékenységnek és tudománynak, az anyagi javak termelésének követelményeit tükröznie kell. Ezért a nevelés konkrét célját ma már nem idealizált elképzelések, hanem döntő mértékben a társadalomfejlődés alapját jelentő anyagi javak termelésének szükségletei határozzák meg.

A kommunista szellemű nevelésben szerephez jutó testnevelés célját nem szabad a nevelés egyetemes céljától elvonatkoztatnunk. Nemcsak azért kell ezt az álláspontot hangsúlyoznunk, mert a cél nélküli testnevelés fából vaskarika, hanem azért is, mert minden olyan irányzat, mely testnevelésünk konkrét társadalmi célra irányulását feloldja, alapvetően helytelen. A testnevelés célja ugyanis konkrét feladatainkat határozza meg.

Ilyen főfeladatnak kell tekintenünk:

a testgyakorlati készségek kialakításával és a testnevelő képességek fejlesztésével összhangban az egészség megszilárdítását, ami a biológiai irányzat érvényesítését és egyben a társadalmi szempontból hasznos fizikai munkára nevelést, a politechnikai képzést támogatja;

a tanulók erkölcsi, értelmi, esztétikai nevelésének támogatását, ami mint nevelő irányzat érvényesül;

a tanulók sportolásának biztosítását, ami a testnevelésben a sportirányzat érvényesülését jelenti.

Ezeket az egymással szorosan összefüggő feladatokat döntő mértékben a testgyakorlatok oktatásával teljesítjük. A fejlődés eredményeként, testnevelésünk különféle szervezeti formáinak (testnevelési óra, sportkör, játékdélután, kirándulás, testnevelési ünnepély, versenyek és mérkőzések stb.) anyaga évről évre korszerűbb lesz. A testnevelés módszere — a konkrét feladatok teljesítése érdekében — az anyag és a szervezeti formák fejlődésével összefüggésben differenciálódik, fejlődik.

A testnevelés fejlődésében nincsen és nem is lehet megállás. Testnevelésünk jelenének gondos, mélyreható és sokrétű elemzése fejlődésének tendenciáját hiven elénk tárja. Ennek hasznosításakor testnevelő pedagógusaink nincsenek magukra hagyva, mert testnevelésünk elmélete a gyakorlati feladatok megoldásához, a további fejlődéshez alapot nyújt. E megfontolások alapján testnevelésünk fejlődésének biztos támasza a dialektikus és történelmi materializmusnak a testnevelésben fokozatosan érvényesülő alkotó alkalmazása lett.

A dialektikus és történelmi materializmusnak a testnevelés gyakorlatában és annak alapján kialakított elméletében történő érvényesítése azért jelentős, mert feltárja azokat a lehetőségeket, melyek kihasználásával másfélmillió iskolai tanuló testnevelését jobbra tehetjük, állandó fejlődését biztosíthatjuk. A dialektikus és történelmi materializmus ugyanis testnevelő pedagógusaink részére is világnézeti, ismeretelméleti és általános módszertani alapot nyújt, ami közvetlenül szakmai munkájuk minőségi értékeinek javulásában jut kifejezésre.

A dialektikus materializmusnak csupán egyik, de igen jelentős tétele az, amelyik a valóság jelenségeinek törvényszerű összefüggéseire vonatkozik. Testnevelésünkben a dialektikus összefüggések érvényesítésére irányuló törekvés azért jelent különös lendítő erőt, mert felszabadulásunk előtti testnevelésünk eltévelygéseit éppen az összefüggéseket tagadó, metafizikus szemlélet érvényesítésével próbálták igazolni. Hogy testnevelésünkben a metafizikus szemlélet érvényesítésének milyen mély gyökerei voltak, arra jellemző, hogy mint fejlődést gátló tényező, napjainkban is még itt-ott fellobban, időnként hatásossá lesz. Az összefüggéseknek a testnevelésben történő dialektikus értelmezése azonban jelentős azért is, mert a dialektika törvényeinek (a mennyiségi változások minőségi változásokba való átcsapásának, az ellentétek egységének és harcának, a tagadás tagadásának) értelmezésére és érvényesítésére alapul szolgál.

Testnevelésünkben szerephez jutó összefüggések jelentőségének felismerése meggyőzően azt bizonyítja, hogy a testnevelő jelenségek között érvényesülő összefüggések nemcsak páros kapcsolatok, hanem törvényszerű rendben összefüggő láncolatok, azokon belül és azok között szövevényes összefüggések strukturájának variációit alkotják. — Ugyanakkor azonban meg kell állapítanunk, hogy az egyes önálló jelenségek, mint amilyen pl. a tartalom, a forma, az egyes képességek, az életkori sajátosságok, vagy a különféle mérhető teljesítmények és

más testnevelő jelenségek belső strukturája is, az egészet alkotó részcek összefüggéseinek egysége. Ezek az összefüggések egyáltalán nem mechanikus kapcsolatok. Ellenkezőleg. A tanulók különféle fizikai és pszichikai sajátosságai és azokkal összefüggő testnevelő jelenségek is egymásra kölcsönösen hatnak, mozgásban vannak, a tanulóknál ellentmondásokat hoznak létre. Az ellentmondások feloldásakor a dolgok és jelenségek változnak, átalakulnak, differenciálódnak, fejlődnek. Ebben a koncepcióban a testnevelés, mint a környezeti ingerek testnevelő rendszere, azért jelentős, mert a testnevelő ingerek a jelenségekben meglévő belső mozgás során kialakult ellentmondásokra — mint külső okok — hatnak. A jelenségekben és a jelenségek között létrejövő ellentmondások pedig — a régi és az új közötti harcban a pozitív értékű erősebb új hatások és eredmények kialakulását — a mennyiségi és minőségi fejlődést — jelentik.

A testnevelés elméleti alapja

A társadalmi lét minden formájának — így a testnevelésnek is — van és mindig volt elmélete. Más lapra tartozik természetesen, hogy az elmélet jó-e vagy rossz? Milyen mértékben lett általános? A jó elmélet nem pattanhat ki Zeus fejéből, hanem azt mindig a gyakorlat szüli. Az, hogy a gyakorlat alapján kialakított elmélet visszahat a gyakorlati tevékenységre és azt magasabb értékű tevékenységgé teszi, lényegében a materialista ismeretelmélet törvényszerűségét bizonyítja. Természetesen a testnevelés-elmélet is funkcióját csak akkor teljesíti, ha az elmélettel megtermékenyített, magasabb értékű gyakorlatot újra értékeljük, hogy differenciáltabb — mindig az adott viszonyoknak megfelelően — hatásosabb elméletté fejlődjön és ezzel a gyakorlatot tovább tökéletesítse.

Tudjuk, hogy a gyakorlat és az elmélet között kialakuló folyamat nem önmagába tér vissza, hanem mind magasabb szint felé — képletesen mondva, spirálisan — halad. Ez is bizonyítja annak, hogy nincsen örökérvényű elmélet, nincsen örökké érvényes gyakorlat. Ezzel ellentétes álláspontot azok az antimarxista dogmatikusok képviselnek, akik az elméletet a gyakorlattól elszakítják, és ezáltal a fejlődés gátját képezik. Hogy testnevelésünket ilyen káros szemlélet érvényesülésétől megvédjük, feltétlenül szükséges, hogy testnevelő munkánk elméletileg mindig igazolt legyen.

A testnevelő pedagógusokat tehát szakmai ismereteken kívül feltétlenül fel kell vértetni azokkal az ideológiai és politikai ismeretekkel, melyekkel a gondjainkra bízott ifjúság testnevelését — az adott objektív körülmények között — a legeredményesebbé tehetik. Ezért tartjuk fontosnak:

a dialektikus és történelmi materializmusnak a testnevelő munkában történő alkotó alkalmazását;

a párt iránymutatásának megismerését és annak a gyakorlatban történő alkalmazását;

a neveléstudomány megállapításainak, valamint az anatómia, élettan, egészségtan, lélektan munkánk területével összefüggő ismereteinek alkalmazását.

A testnevelés tartalma és formája

A testnevelés célja és feladatai által meghatározott testgyakorlatok eredményei a testnevelés tartalmát képezik. Az oktató-nevelő eljárás módszerénck, technikai, szerkezeti és szervezési követelményeinek alkalmazását ahogyan a tartalom megvalósul — a testnevelés formájának nevezzük. Tehát a tartalom határozza meg a formát, a tartalom aktív oldalát. A tartalom és a forma egymással összefügg, egymásra kölcsönösen hat. Így a testnevelés formája is aktívan visszahat a testnevelés tartalmára. Ez a dialektikus összefüggés azonban csak akkor hatásos, ha annak gyakorlati értelmét mind a testnevelő pedagógusok, mind a tanulók ismerik. Ha ezzel az igénnyel nem törődünk, úgy testnevelésünkben különféle torzulások jelentkeznek.

A testnevelésben jelentkező torzulások egyik előidézője pl. a l'art pour l'art testnevelés. E nézet érvényesülését elősegíti az olyan irányzat, amelyik a testnevelés részfeladatai közül egyre, pl. csak a tanítási anyag technikájára fordít gondot, vagy csak az elért mérhető teljesítmény mértékét veszi számba és ezáltal a testnevelés konkrét társadalmi célját háttérbe szorítja. Az ilyen, a gyakorlatban felismerhető helytelen irányzat, amely az oktatási anyag technikáját fetiszizálja, vagy a teljesítményt a testnevelés céljának rangjára emeli, vagy a testnevelés egyik eredményét (pl., hogy a tanulók megszerették a testnevelést) végső célnak tekinti, mind a pedagógusokat, mind pedig a tanulókat a testnevelés társadalmi céljának helyes értelmezésétől megfosztja és ezáltal a testnevelés pozitív tartalmi értékeinek kialakulását gátolja.

A testnevelés pozitív tartalmi értékeinek kialakulását a különféle testnevelő feladatok segítik elő. (Ha pl. a tanuló játszik, állandóan a játékszabályokban meghatározott, különféle feladatokat kell teljesítenie.) A testnevelési órán a tanulóknak a feladatok valóságos rendszeréhez kell alkalmazkodniok, illetve azokat teljesíteniök kell. (Példa erre az öltözködésnél és a sorakozásnál megkívánt formaságok, a futás, ugrás, dobás technikai követelményei, a játékok taktikai követelményei stb.) Mindezen felül még azt a megállapítást is tehetjük, hogy a tanórán sorra kerülő különféle feladatok teljesítése csak mint az oktatás eredményét tükröző tünet, illetve jelenség értékelhető.

A testnevelés célértéktelcnítésének egyik útja az lenne, ha a teljesítendő feladatokkal nem törődnek, ha a testnevelés óra a tanulók spontán szórakozására alacsonyodna. (A múltban ilyesmire is volt példa. De példát találunk arra is, hogy egyes követelmények előtérbe helyezése, a többiek elhanyagolása — pl. a „levente testnevelésben” a vak

fegyelem iskolázására kialakított formaságok — az oktatást a dresszúraig lealacsonyították.)

Amilyen helytelen irányzat a követelmények sutbahajítása, vagy csak egy-két követelmény észnélküli súlykolása, éppen úgy helytelen lenne az is, ha a drága időt, tartalmi értéket nem alakító, formális követelmények teljesítésére fordítanánk. (Példa volt az ilyen formalizmus érvényesülésére is, amikor a nevelő nem tudta, hogy mit tanít, azt miért tanítja, és ha nagyon megszorították, arra hivatkozott, hogy ő az egyenes testtartásra szoktató testnevelési irányzat híve.)

Múltban a követelmények terén megnyilatkozott sokféle „egyéni” irányzat helyett ma már azt tartjuk helyesnek, ha a nevelő —, de életkori sajátosságokhoz illő formában és mértékben a tanulók is — tudják, hogy nekik milyen feladatokat, miért kell teljesíteniök. Ez egyik előfeltétele annak is, hogy testnevelésünk lényegét tanítványaink fokozottabb mértékben megismerjék, megszeressék és abban tudatos aktivitással, lelkesen részt vegyenek.

Az elmondottakból következik, hogy a testnevelés tartalma az oktatás „anyagával” nem azonos. A kettő közé egyenlőségi jelet tenni nem szabad. A tanterv állami okmány, amely a tanítási anyagot a tanulók fizikai és pszichikai sajátosságainak megfelelően, osztályok szerinti csoportosításban tárgyalja. Hogy a tanterv nyomtatott betűiből anyagi erő legyen, a testnevelés magas értékű gyakorlatát ki kell alakítanunk. Ehhez a munkához a tárgyi és személyi feltételeket nem idealizált elképzelések szerint, hanem a reális lehetőségek figyelembe vételével kell biztosítani. A személyi feltételek között azért tartjuk jelentősnek a testnevelő pedagógusok pedagógiai-szakmai, politikai és ideológiai képzettségét és az ő továbbképzésüket, mert elsősorban azoktól függ, hogy — az adott objektív körülmények között — a testnevelés tartalmából mennyit és hogyan tudnak teljesíteni. Hiszen az a fejlődési folyamat, amelyet a testnevelés hatáseredményeként a tanulók fizikumában és pszichikumában elértünk, a tanulók teljesítőképességét fokozza, a testnevelés tartalmi értékét gazdagítja.

A testnevelés szocialista tartalma tehát egyáltalán nem valamiféle abszolút eszme, nem absztrakt fogalom. Ebben a testnevelés szocialista tartalma a tanulók életkori sajátosságainak fejlődésében elérendő különféle fizikai és pszichikai testnevelő hatások összességét jelenti, ami a tanulók testnevelő tevékenységében tükröződjék. A testnevelés szocialista tartalma tehát a testnevelés formáját meghatározza, ami a tanulóknál a testnevelő eredményeket kialakítja. Olyan hatáseredmények ezek, melyeket a tanuló változott viszonyok között is alkalmazni, felhasználni, tökéletesíteni tud; amelyek az ő fizikai és pszichikai továbbfejlődését kedvezően elősegítik, amelyek őt alkalmasabbá teszik a társadalmi szempontból hasznos szellemi és fizikai munka terén kiemelkedő teljesítményekre, hogy majdan munkaterületén a szocializmus építését és annak megvédését is kommunista szellemben teljesítse.

A szocialista és burzsoá testnevelés közötti különbséget tehát nem-

csak az oktatás anyagában, módszerében, szervezeti formáiban keressük, hanem lényegét a tartalmi értékekben, a tanulók fizikai és pszichikai sajátosságainak mennyiségi és minőségi fejlettségének különbségeiben ismerjük fel.

A testnevelés szocialista tartalmának érvényesítése érdekében féltő gonddal arra kell törekednünk, hogy a testnevelés pozitív eredményeket hozzon létre. Ezért a negatív hatások érvényesülését hatálytalanítanunk kell. Tehát jelentősnek kell tartanunk, hogy a testnevelés céljának elérésére ne csak a nevelők, de a tanulók is tudatos aktivitással törekedjenek. Ennek az igénynek akkor tudunk megfelelni, ha egyes didaktikai feladatok oktatásakor a közvetlen és a távolabbi cél jelentőségét a tanulókkal közöljük. Természetesen ez csak az életkori sajátosságok figyelembevételével történhet. A tapasztalat azonban azt is bizonyítja, hogy az ismeretek csak akkor hatásosak, ha a tanulók azokat megértették és a lényegét szavakkal is közölni tudják. (Az e téren végzett ellenőrzés oktató-nevelő munkánkban fellelhető hiányosságokat bizonyítja.) A céltudatos testnevelő már a tanulókorban formálódó társadalmi tudat elemeiben új hajtásokat tud életre kelteni. A felszabadulás előtti helytelen testnevelő pedagógiánk silány hajtásokat, sőt sok esetben dudvákat is termelt, melyek a tanulók tudatában a nacionalizmus, a sovinizmus, az individualizmus és egyéb ellenséges irányzatok érvényesülésének lehetőséget adtak.

A tanulók személyisége

Eddig is sokszor hangoztattuk, hogy a gyermek nem a felnőtt kicsinyített mása, vagyis a gyermek nem csupán mennyiségében, de minőségében is más, mint a felnőtt. E megállapítás igenlésével sok esetben megelégedtünk. A jelenség érdemi részét, annak a testnevelésben betöltött szerepét mélyre hatolva, nem bolygattuk.

A gépkocsivezetőtől megkívánjuk, hogy a motor működését ismerje s szükségesnek tartjuk, hogy a motor alkatrészeit megismerje. A pedagógusoktól is megkívánjuk, hogy a tanulók személyiségét meghatározó sajátosságokat (azok funkcióját, egymásra gyakorolt hatását) ismerjék, hogy a tanulókat ne csak megértsék, de őket helyesen és sokoldalúan értékelni is tudják. Csak így képzelhető el, hogy a tanulók konkrét, társadalmi célra irányuló fejlődését hatásosan biztosítsák.

Hangsúlyoznunk kell, hogy a tanulók személyiségét meghatározó különféle sajátosságok egymásra utalt egységet képeznek. A tanulók személyiségét meghatározó sajátosságokat két — de egymással dialektikus egységben szercphez jutó — komponensre: fizikai és pszichikai sajátosságokra felbontva tárgyaljuk. Különös gondossággal ügyelnünk kell arra, hogy a tanulók fizikai és pszichikai sajátosságait egységükben, kölcsönös vonatkozásukban, ne pedig egymástól elszigetelten értelmezzük. A kettő együtt fejlődik, együtt működik és ezért a kettőt egységesnek és oszthatatlannak kell tekintenünk.

E helyen utalnunk kell arra is, hogy a tanuló pszichofizikai egységet képviselő társadalmi lény. Hiszen az általános iskola I. osztályú tanulója sem manó, nem valami homunkulusz: hanem egyéniség, a társadalom továbbfejlődésének letéteményese.

A tanulók egyéniségét meghatározó sajátosságok állandóan fejlődnek. Azt szoktuk mondani:

— Nem vagyunk azok, akik tegnap voltunk! — Ez a megállapítás nem csupán ránk, felnőttekre vonatkozik, hanem tanítványainkra is. A tanulóknak egyéniségük van, és az nem merevedik meg, hanem állandóan mozgásban van, fejlődik.

Végtelenül hibáztatható — a régi pedagógia egyik baklövését eredményezte — az a szemlélet, amelyik a tanulókat, mint a sorstól meghatározott és megváltoztathatatlan egyedeket értékelte. Ez a szemlélet nem csupán nevelői pesszimizmust sugározott, hanem a tanulók többségében az ambíció letörését eredményezte. A tanulót passzivitásra ítélte. Ez volt a módja annak, hogy igaza legyen azoknak, akik a születéssel szerzett testi, szellemi, vagy éppen társadalmi előjogok érvényesítését a pedagógus-munkában is művelték. Az ilyen furcsaságnak tekinthető szemlélet ma már megszűntnek tekinthető. Mindjobban általánossá lett testnevelésünkben is az a gyakorlat, amelyik a tanulók személyiségének megismerésére gondot fordít. Ennek elméleti alapja annak a szemléletnek megerősödése lett, amelyik a tanulók személyiségét nem a sorstól determinálnak tekinti, hanem azt fejlődésében értékeli.

Az előbbieken hangsúlyoztuk azt a tényt, hogy a gyermek nem a felnőtt kicsinyített mása. Most utalnunk kell arra is, hogy:

— Péter személyisége nem azonos Pál személyiségével! Két egyforma tanuló nincsen. Ha azonos korú tanulók egymástól nem különböznenek, akkor a tanulókorban nem lennének személyiségek. Mint-hogy a tanulók egymástól lényegesen különböznek, ezért ők differenciált személyiségek.

Ez a megállapítás azt is jelenti, hogy a tanulók személyiségének megismerésére különös gondot fordítsunk. Nem lehet teljes értékű az olyan testnevelés, mely fizikai és pszichikai eredményekre törekszik, de a tanulók fizikai és pszichikai sajátosságait, azok fejlettségi szintjét nem ismeri. Ennél is bosszantóbb, ha a testnevelő pedagógus a tanítványai személyiségét meghatározó sajátosságoknak csak egy-két jellemzőjére fordít gondot, és így tanítványait nem helyesen ítéli meg. Pedig, ha az esztergályos nem ismeri annak az anyagnak a sajátosságait, amelyiket meg kell munkálnia vagy rosszul ismeri azokat, úgy sok selejtet gyárt. Hasonló a helyzet a pedagógus munkájában is. Itt a selejt a tanulók személyiségének helytelen irányban történő fejlődésében jelentkezhet.

A testnevelő pedagógus számára sem elégséges, ha a tanulók személyiségét csak felismeri. Arra kell törekednünk, hogy a személyiség fejlődésének okait megismerjük, hogy az okok ismerete alapján azokra hatni is tudjunk, hogy így feladatainkat igényesen teljesítsük.

Nemi sajátosságok. A tanulók személyiségét meghatározó sajátos-

ságok közül részletesebben kell szólnunk a nemi sajátosságokról. Amilyen hiba a fiúk és leányok testnevelésének egyformásítása, éppen olyan furcsaság lenne — különösen a cél és a főfeladatok területén — a fiúk és a leányok testnevelése között éles különbségeket kialakítani. Helyes eljárás az, ha a fiúk és a leányok testnevelésében a célt és a főfeladatokat egyértelműen értelmezzük. A fiúk és a leányok testnevelésének anyagában és módszerében azonban olyan különbségeket tartunk helyesnek, amelyeket a fiúk és a leányok közötti konkrét fizikai és pszichikai különbségek indokolnak. Ezek érvényesítésére feltétlenül és következetesen törekednünk kell.

Múltban e téren a testnevelés egyik hibája pl. az volt, hogy az esztétikai nevelést a tanítási anyag formájára szűkítette össze és az esztétikai nevelés tartalmi lényegét figyelemre se méltatta. Hogy a leányoknál az eddigieknél fokozottabb mértékben már az alsó osztályokban a művészi torna elemcinek oktatását érvényesíteni kell, az lényegében igen helyes, jogos és általános igény. Hiba azonban az lenne, ha az esztétikai nevelés feladatait csak a tanítási anyaggal és azt is csak a leányokra leszűkítve akarjuk teljesíteni.

A testnevelésben az esztétikai nevelés eredményeként jelentkező tartalmi értékeket a fiútanulók magatartásának, jellemének cselekedetekben történő megnyilatkozásának is tükröznie kell. A testnevelésben szerephez jutó esztétikai élményt a fiúk testnevelésében is jelentősnek kell tartanunk. (Furcsa testnevelés lenne az olyan, amelyik az esztétikai élmény egyik kifejező elemét, az örömet, csak a leányoknál juttatná szerephez.) Helyteleníthető eljárás az, ha a mozgástechnika ritmusát, harmóniáját, az egyes mozgáselemekből kialakuló technikai kompozíciók egyensúlyi érzését, a technika kialakulásának lelki motívumait — az emóciókat — ezeknek esztétikai vonásait a fiúk testnevelése elhanyagolja. Ilyenkor a testgyakorlatok technikai elsajátítására törekvő erőfeszítésünket megfosztjuk attól a lehetőségtől, hogy azokat esztétikai élményekkel felerősítsük.

A testnevelő pedagógusokra e téren az a konkrét feladat vár, hogy mind a fiú-, mind a leánytanulóknál a testnevelési órák szeretetét ne a szükséges követelmények csökkentésével, hanem az esztétikai hatás-eredmények fokozottabb aktivizálásával is felerősítsék. Ezt azonban nem oldhatjuk meg a mozgásformai szépség olyan iskolázásával, ami a nevelőben (mint szemlélőben) tetszést kelt. A döntő az, hogy a testnevelés tanítványainkban élménnyé, esztétikailag is értékelt élvezetté, örömmé váljék és a testnevelés szeretetét megerősítse. A tanulóknál kialakuló ilyen értékű folyamat a testnevelés tartalmának esztétikai oldalát kell, hogy fejlessze, ami mind a fiúk, mind a leányok személyiségében, mint meghatározó elem, szerephez jusson. Ez lényegében a testnevelésben az esztétikai nevelésnek a fiúk részére történő emancipálását is jelentse.

A tanulók életkori sajátosságai

Az előbbieken már utaltunk arra, hogy azonos korú tanítványaink egymástól eltérő fejlettségű fizikai és pszichikai sajátosságokkal rendelkeznek. Tehát nem más sajátosságokról, hanem mennyiségileg és minőségileg, valamint a funkciókban különböző fejlettségi szintekről van itt szó. Azt szoktuk mondani, hogy „X tanuló kettős S alakú gerincgörbülete ágyéki hajlatának mértéke, a fizioiógias mértéket meghaladja”. A fizioiógias szó itt az általános, a tipikushoz tartozó mértéket jelenti. Az attól eltérő mértékű ágyéki hajlat már egyéni sajátosság, ami a személyiség egyik meghatározója. Ezek előrebocsátása után, életkori sajátosságnak nevezzük a fizikai és pszichikai sajátosságok fejlettségének olyan mértékét és minőségét (fejlettségi szintjét), ami a meghatározott életkorra jellemző, tipikus.

Az életkori sajátosságok fejlődésében törvényszerűségeket ismerhetünk fel. Ilyenek:

A fejlettségi szintek meghatározott hajlam eredményeként a környezet hatására jönnek létre.

A fejlettségi szintek nem állandóak, azok egymással összefüggnek és egymásra hatva fejlődnek.

Különbéle fejlődési szintek közös és jellemző életkori sajátosságokat alakítanak ki (pl. nemi érés). Ilyen, több életévre kiterjedő és jellemző sajátosságok a „fejlődési szakaszok” (csecsemő, kisdéd, serdülő stb. kor) kialakításához alapul szolgáltak.

Az életkori és egyéni sajátosságok között összefüggés van. Az egyéni sajátosságok a tipikustól eltérő, különleges fejlődési szintet elért sajátosságok. (Egyéniség = életkori + egyéni sajátosságok.)

Hivatkoznunk kell arra a tényre is, hogy az életkori sajátosság az általános és az egyéni sajátosság a speciális. Ebből következik, hogy a speciális sajátosságokat csak akkor tudjuk helyesen értékelni és gyakorlati munkánkban az idetartozó ismereteket hasznosítani, ha az általános sajátosságok értékmeghatározóit, azok fejlődését, a fejlődés elősegítésére gyakorolt hatások módszerét alaposan ismerjük. Ha a tanuló állandóan nem figyel, az olyan tünet, ami személyiségét meghatározza. A tanulóról azt mondjuk: figyelmetlen. Csak ténymegállapítás ez. Hogy a tanuló fejlődését e téren biztosítsuk, ismernünk kell a figyelem fejlettségének a meghatározott életkorra jellemző mértékét, fejlettségi szintjét. A figyelmet serkentő és gátló okokat elemeznünk kell, hogy így a tanuló magatartásában megnyilatkozó ellentmondást (pl. jelentős ismeret csekély érdeklődés) feloldjuk, tehát a tanulóban a figyelem készségét kialakítsuk, illetve megerősítsük.

Az életkori sajátosságokat két csoportban — fizikai és pszichikai sajátosságok csoportjában — tárgyalhatjuk. E sajátosságok részletes ismertetése tárgyunkhoz tartozik, de olyan mértékű anatómiai, fizioiógiai és pszichológiai ismeretek tárgyalását teszi szükségessé, ami a rendelkezésünkre álló keretet meghaladja.

A fizikai és pszichikai sajátosságok összefüggése. Az életkori saját-

tosságok közül jelentősebb fizikai sajátosságnak tekintjük a testmagasság és a testsúly mellett, a tanulók testtartását, erejét, állóképességét, ügyességét, gyorsaságát, egyensúlyozó, helyzet- és mozgásérzékelését stb. Ezek a sajátosságok döntő mértékben az emberi organizmus egyes szerveinek, illetve szervrendszereinek jelentősebb teljesítőképességében jutnak szerephez. Természetesen, ez sem történhet elszigetelten, hanem azok egymással és a funkciókhoz szükséges pszichikai sajátosságokkal kapcsolatosan aktivizálódnak. Ezek a pszichikai sajátosságok tulajdonképpen a tanulók, értelmi, érzelmi és akarati megnyilatkozásait meghatározó, előidéző, azokat kísérő lelki folyamatok.

Említettük, hogy az életkori sajátosságokat alkotó fizikai és pszichikai sajátosságok egymással összefüggnek. (Testgyakorlatok során pl. az izomerő kifejtése az állóképesség, az ügyesség, az akaraterő, a figyelem és egyéb fizikai és pszichikai sajátosságok aktivizálásával függ össze.) Minden olyan elképzelés, mely a testnevelésben csak fizikai tevékenységeket ismer és annak eredményét csak a fizikai — vagy csak egyes fizikai — sajátosságok fejlesztésében keresi, ellenséges irányzatot, metafizikus (egymásra ható összefüggéseket tagadó) szemléletet tükröz. Ez számunkra azért jelentős megállapítás, mert testnevelésünk anyagában, módszerében és szervezeti formáiban is érvényesítenünk kell a fizikai és pszichikai életkori sajátosságok összefüggéseit. Tehát nem csupán a testnevelés komplex tartalmi értékei kialakításának lehetőségében kell hinnünk, hanem azt meggyőződésünké kell tennünk, hogy ezt a materialista szemléletet gyakorlati munkánkban is eredményesen érvényesítsük.

Ha a testnevelő pedagógusok az egyes osztályokban a tanulók személyiségének értékelésére és a különböző osztályok tanulóiban érvényesülő fizikai és pszichikai fejlődési szintek összehasonlítására különös figyelmet fordítanak, lényegében megismerhetik az életkori sajátosságok jelentősebb megnyilatkozásait. Ez az alapismeret szükséges ahhoz, hogy az anatómiai, fiziológiai és pszichológiai ismeretek érvényesítésével az egyes sajátosságok fejlődésének eddigi tudományos kutatási eredményeit tanulmányozzák és a további kutatómunkába aktívan bekapcsolódjanak. Addig is, míg ez az igény érvényesülhet, kívánatos, hogy a tanítási anyag, a módszer és a szervezeti formák, valamint az életkori sajátosságok közötti összefüggések helyes értelmezésére testnevelő pedagógusaink az eddiginél nagyobb gondot fordítsanak. Az alábbiakban néhány idevonatkozó szempontra hívjuk fel a figyelmet.

A tanítási anyag. Az életkori sajátosságoknak megfelelő tanítási anyag kialakítására a tanterv számunkra jelentős megállapításokat tartalmaz. A tanterv az egyes osztályokban tanítandó tanítási anyagot ui. életkori sajátosságok értékelése alapján — az egyes osztályokban testgyakorlati ágak szerinti csoportosításban — állapítja meg. A testnevelési órák didaktikai anyagának rendszere azonban csak akkor helyes, ha nem kigondolt szerkezet telítődik testgyakorlati mozgásokkal, hanem a testnevelés konkrét feladatainak teljesítésére alkalmas — az

életkori sajátosságoknak megfelelő — didaktikai mozgásfeladatok alakítják ki a tanterv logikai rendszerét. Sajnos, ez a követelmény évtizedeken keresztül kellő mértékben nem érvényesült. A tanterv újabb és újabb mozgásanyag felhalmozódásával gyarapodott és nem a feladatok által meghatározott logikai menet útján fejlődött. Ez a tantervi műhiba többek között tantervi maximalizmust eredményezett, ami lényegében a tantervi anyag mennyisége és a testnevelés feladatai, az utóbbi pedig a tanulók életkori sajátosságai között helytelen összefüggéseket alakított ki. Ezt a tantervi anyag csökkentésével, új anyag felvételével (korszerűsítéssel) és a módszer javításával kell megoldani. A tantervvel szemben támasztott alapkövetelmény ugyanis, hogy a tanulók fejlődési szakaszai és a didaktikai feladatok mennyisége és minősége között fellelhető összefüggéseket — az objektív tényezők (pl. a rendelkezésre álló heti két óra) értékelése alapján — reálisan megoldja.

A tantervi követelményeket, mint oktatási feladatokat, nem elszigetelten, hanem keletkezésük, fejlődésük figyelembevétele alapján kell értékelnünk. Ekkor szerephez jut az életkori sajátosságok mellett a testnevelés eredményeként jelentkező képzettség mértéke, ami a fizikai és pszichikai sajátosságok különféle területein bekövetkezett fejlődést tükrözi. A tanulók személyiségét meghatározó fejlettségi szintek (életkori sajátosság — képzettség), mint a személyiséget meghatározó jellemzők, a tantervi anyag helyes értelmezéséhez feltétlenül szükségesek. A tantervi tanítási anyag logikájának ugyanis a meghatározott osztályt megelőző és azt követő osztályok között összefüggést tükröznie kell. Az előző osztály tanítási anyaga így szempontból az előképzettség mértékét határozza meg, míg a következő osztályok tantervi anyaga a konkrét perspektívikus didaktikai feladatokra történő előképzés folyamatának szükségességét jelentse.

Módszer. A tanítási anyag és az életkori sajátosságok összefüggései a módszerre, sőt, a szervezési formára is hatással vannak. Így a tanítási anyagot, módszert és szervezési formát tulajdonképpen az életkori sajátosságok és a tanulók átlagképzettsége mértékének figyelembevétele alapján kell karakterizálni. Csak így képzelhető el az a jogos igény, hogy a testnevelő órán történő oktató tevékenység minden egyes tanuló részére — soha ne feledjük, másfélmillió tanulóról van szó! — optimális fizikai és pszichikai hatáseredmények kialakítását elősegítse.

Az életkori sajátosságok jelentőségének tagadása a különböző korú tanulók között felismerhető azonosságokat (a tipikust) és a különbségeket (az egyéni) figyelemre nem méltatja. Ennek következménye a gyakorlatban jelentkező olyan torzítás, amely nem csupán a különböző osztályok tanítási anyagát, hanem módszerét is azonossá teszi. Ez tulajdonképpen a testnevelésben megnyilatkozó sematizmus egyik formája. Az ilyen szemlélet érvényesítése gyatra oktatási eredményben, negatív értékű tartalmi értékek kialakításában, elkerülhető balesetek és megbetegedések számának gyarapodásában, a tanulók részéről a testnevelési órák iránt tanúsított érdektelenségükben stb. jelentkezik. Testnevelésünk területén az ilyen kártevést meg kell akadályoznunk. Ennek

útja, ha a testnevelés módszeres eljárásait is a tanulók fizikai és pszichikai életkori sajátosságainak megfelelően differencáljuk és annak alapján tanítunk.

Szervezési forma. A testnevelési órákon — a tanulók magas létszáma miatt — a különféle egyéniségű tanulókhöz illő, egyéni foglalkozási formát csak indokolt esetben alkalmazhatunk. A testnevelési óra szervezeti alapformája az osztályfoglalkozás. Ez a megállapítás azonban nem mond ellent annak a jogos kívánságnak, hogy az osztályfoglalkoztatási forma keretei között is egyes tanulók egyéni sajátosságaira gondot fordítsunk. Sőt! Éppen az osztályfoglalkozáskor a személyiségekben megnyilatkozó sajátosságok azok, amelyek mint pozitív, illetve negatív értékű jelenségek, lehetőséget nyújtanak az oktató-nevelő alkalmak kihasználására. Az osztályfoglalkoztatásban tehát olyan oktató-nevelő eljárást kell megszerveznünk, hogy a személyiséget meghatározó sajátosságok pozitív tartalmi értékeinek kifejlését — ezt a nevelési folyamatot a tanulói közösség mindegyik tagja számára hasznosítva — elősegítsük. (Ezért az osztályfoglalkoztatásban helyeseknek tartjuk a következő eljárásokat: az egyéni hibák okainak feltárása a közösség bekapcsolásával történjék; a hibák okainak kiküszöbölésére vonatkozó oktató tevékenység, az osztályközösség részére hasznos ismereteket jelentsen; egyes tanulók pozitív értékű megnyilatkozásainak értékelését, elemzését ne hanyagoljuk el stb.)

Az elmondottakból következik, hogy az életkori fizikai és pszichikai sajátosságok összefüggései mind a testnevelés anyagának, módszerének, mind szervezési formáinak kialakítása szempontjából jelentősek. Éppen ezért meg kell állapítanunk, hogy az összefüggések hogyan válnak anyagi erővé. Ezért az életkori sajátosságok fejlődésének feltételével és alapjával foglalkoznunk kell.

Az életkori sajátosságok fejlődésének feltétele és alapja

Az élet mozgás. A tanulók fizikumában és pszichikumában a mozgás, mint életjelenség, kimutatható. Az emberi szervezet sejtjeinek mozgása a szervek és szervrendszerek egymással kölcsönösen összefüggő működésének alapját képezi. Ettől elvonatkoztatott és emberi létünkhöz tartozó egyéb — tehát anyagi organizációnkon kívüli — életjelenségünk nincsen. Az ilyesféle elképzelés az idealizmusra jellemző törekvés. A tanulók életkori sajátosságait meghatározó összes fizikai és pszichikai tényezők tehát nem csupán anyagi eredetűek, hanem azok a különféle szervek, illetve szervrendszerekben meglévő mozgások eredményei. (Mozgáson természetesen nemcsak az egyszerű helyváltoztatást értjük, hanem a szó tágabb értelmében, valamennyi mozgásformát.)

Az életkori sajátosságok fejlődésének folyamata — a mennyiségi növekedés és minőségi változás — csak bizonyos mértékben az életkorra jellemző objektív jelenség. A tanuló felnőtté, nem is akármilyen, hanem kommunista jellemű és szellemű emberré fejlődésének konkrét feltétele és alapja van.

Alapvetően helytelen minden olyan nézet és elképzelés, mely azt hirdeti, hogy a gyermek fejlődése önmagától megy végbe. Sőt, ellenséges balhiedelem a fejlődést az emberen kívül levő isteni erőnek, sorsnak, vagy bármi másféle abszolút eszmének tulajdonítani. Az ilyen idealista elképzeléssel szemben a fejlődés materialista elmélete tudományos érvekkel azt a tényt bizonyítja, hogy a tanuló fejlődése is külső és belső okok érvényesülésének hatására történik.

A fejlődés külső oka: a fejlődés feltétele. A szervek és szervrendszerek fejlődésének magyarázatakor figyelembe kell vennünk azt a tényt, hogy a gyermek nem vákuumban él, hanem olyan környezetben, melytől lényét elvonatkoztatni nem tudjuk. Az ember emberré történő fejlődésének külső oka a környezet hatásának érvényesülése volt. A környezet hatása létünknek és továbbfejlődésünknek most és a jövőben is szükséges feltétele. A tanulókorra eső fejlődésben is, annak tendenciájában és minőségében a környezeti hatások kimutathatók. Éppen azért, hogy az életkori sajátosságokkal meghatározott életkori és egyéni sajátosságok fejlődési folyamatai mikor, miért, milyen intenzitással, milyen tendenciával, milyen mértékben alakulnak, azt jelentős mértékben azok a környezeti ingerhatások határozzák meg, amelyek a tanulókat rendszeresen és kellő intenzitással érik. Ezek a külső okok a fejlődés feltételét jelentik. A fejlődés feltételének természeti és társadalmi összetevőit különbözteljük meg.

A természeti környezetből a tanulót érő hatások (a levegő, a napfény, a víz, az élelem stb.) az életkori sajátosságok fejlődésének egyik feltételét jelentik.

A társadalmi környezet minőségi hatását az a társadalmi forma karakterizálja, melyben a tanuló él. Döntő tehát, hogy a tanulót az osztálytársadalom, vagy az osztálynélküli társadalom környezeti hatásai érik. Szocialista társadalomban nem csupán a termelési viszonyok változtak meg, hanem megváltoztak és a gazdasági alapnak megfelelően kialakultak a társadalmi lét különféle szocialista formái is, amelyek az életkori sajátosságok fejlődésére hatással vannak. A szocialista gazdasági alapnak megfelelő felépítmény jellegű társadalmi lét formái között legjelentősebb a nevelési hatások érvényesülése.

A nevelés és a tanulók életkori sajátosságainak fejlődése között jelentős kapcsolat van. A tanulók fizikai és pszichikai sajátosságai és a testnevelés között fennálló viszony sajnos, a kutatás egyik elhanyagolt területe. Elhanyagoltuk azt az igényt, hogy a tanulók fejlődésének törvényszerűségeit a testneveléssel kapcsolatosan tudományosan értékeljük, és e téren kutatómunkát végezzünk. Megelégedtünk egyes izolált tények hangsúlyozásával, melyek azonban csak általános megállapításokat tartalmaztak. Pedig a testnevelő feladatok oktatásával kiváltott hatások végtelenül sokrétűek, változóak és reálisak. Ezeknek a tanulók fizikai és pszichikai fejlődésében előidézett következményei még nem egyértelműen tisztázottak, az ide tartozó ismeretek a testnevelésben nem kellő mértékben érvényesülnek.

Az olyan irányzat, mely a fejlődés folyamatában a környezet hatá-

sát, mint a fejlődés feltételét elhanyagolja, olyan okot tagad, amely, mint objektív valóság, tudományosan értékelhető. A környezeti hatásokat tagadó, vagy lebecsülő irányzat a tanulók fejlődését az emberi organizmusban meglévő funkcióval, az „önkifejlődés” folyamatával magyarázza. A szerveknek és szervrendszereknek van olyan „hajlamuk”, hogy növekedjenek, de annak spontán érvényesülésével csak a korlátozott növekedési és a csökkentett értékű minőségi fejlődést lehet elérni. Alapvetően helytelen az a nézet, mely az „önkifejlődést” a fejlődés belső okával, az „önmozgással” akarja azonosítani.

A fejlődés belső oka; a fejlődés alapja. A tanuló fejlődésének feltételeként szereplő környezeti hatások, mint külső okok, csak a fejlődés belső törvényszerűségeinek érvényesítésével lehetnek hatásosak. A fejlődés belső törvénye a környezeti hatásoknak az organizmusban meglévő „önmozgására”, a kettő (ti. környezeti hatás + önmozgás) összefüggéseire és funkcionális eredményére utal.

A tanulók életkori sajátosságainak fejlődési folyamatát a környezeti ingerekkel felerősített és irányított „önmozgás” által létrehozott belső ellentmondások teszik hatásossá. A fejlődés tehát külső ingerekkel felerősített önmozgás hatására kialakított belső ellentmondások feloldása útján jön létre. Ha a környezeti hatásokat a fejlődés feltételének tartjuk, úgy a környezeti hatások ingereivel hatásos önmozgás által kialakított belső ellentmondásokat a fejlődés alapjának nevezzük.

Az ellentmondások szerepe az életkori sajátosságok fejlődésében

A testneveléskor szerephez jutó belső ellentmondások feloldása, a régi megszűnésének és az új keletkezésének folyamatát — a fejlődést — hozza létre. A fejlődés tehát egyáltalán nem harmonikus kibontakozás, nem önkifejlődés, hanem a létrejött belső ellentmondások feloldása során a régi és az új közötti harc eredménye.

A testnevelő feladatok teljesítésére, hatására, lényegében az aktívvá tett fizikum és pszichikum megfelelő területein harc folyik a régi és az új, a meglévő sajátosságok állandósítása és a meglévő megváltoztatása között. A megfelelő testnevelő ingerek hatására felerősített belső ellentmondások a meglévő átörökítésének hatékonysági erejét (a régit) csökkenti, hogy a meglévő megváltoztatásának kifejlését (az újat) megerősítse. (A pillanatnyi játékhelyzet a tanuló cselekvésében követelményeket jelent. Ezek érvényesülésekor előfordul, hogy a tanuló nem figyelt, vagy a tanuló nem elég gyorsan indított, vagy a tanuló figyelt is, gyorsan is indított, de a labdát kezéből mégis kiejtette. Közismertek a játékhelyzet által kiváltott hasonló jelenségek, melyek a tanulót vezényszó elhangzása nélkül is aktív, tudatos, célszerű, pontos stb. cselekvésre ösztönzi. Ilyenkor — a tanuló fejlettségi foka (a régi) és a játékhelyzet követelményének teljesítése (az új) között — a kialakult ellentmondások feloldása eredményeként következik be a tanuló cselekvéséhez szükséges fizikai és pszichikai sajátosságok aktivizálásával kapcsolatosan a megfelelő sajátosságokban a fejlődési folyamat.)

Azonos játékhelyzetek, vagy gyakorlatok követelményei a tevékenységben szerephez jutó organizmusunkban a belső ellentmondások láncolatát teremtik meg. A játékhelyzetből fakadó környezeti ingerek hatására (mint külső okra) ellentmondás alakulhat ki a tanuló vágya és csekély önbizalma, kiváló képessége és gyenge akarata, fejlett felelősségtudata és hiányos közösségi érzése stb. között. („Szeretnék kosárra dobni, de úgysem találok bele. Inkább a tiszta helyzetből a labdát társamnak átjátsszom. Ha ő nem dob kosarat, akkor nem engem szidnak...”) A belső ellentmondások láncolatának feloldása során az ok-sági összefüggés és kölesönhatás érvényesülésekor létrejövő egységes biológiai folyamat (az új irányában megnyilatkozó erősebb hatás érvényesülése) az organikus és funkcionális változások kialakulását — pozitív irányú fejlődést — segíti elő.

A tanulók, a testgyakorlati mozgások technikai követelményeit ellentmondások feloldása útján teljesítik. Ha a követelményt a tanuló fejlettségi szintjét túlságosan meghaladja, akkor az ellentmondást nem tudja sikeresen feloldani, a követelményt nem tudja teljesíteni. Ezért csak a mozgástechnika elsajátítását célul tekintő tanulónál, a szorgalmas, de sikertelen próbálkozások a régi rögzítést támogatják és az új tevékenységhez szükséges jártasság a tanulóban nem tud kialakulni. (Gondoljunk pl. a nyújtón végzett billenés gyakorlására, aminek eredményeként a tanuló a billenést nem tanulja meg. Ugyanis csípőjének hajlításával az előrelendület végén nem tudja lábafejét a nyújtóhoz emelni. Ilyenkor a követelmény és a gyengén fejlett hasizmok között, vagy: a mechanika törvényszerűsége és a tanuló hiányos ismerete között olyan ellentmondás van, amit a pusztá gyakorlással nem lehet rövidesen és sikeresen feloldani. Meg kell találni az okokat, melyek az ellentmondások sikeres feloldását akadályozzák és megfelelő eszközök alkalmazásával kell az ellentmondások feloldásának lehetőségét megteremteni. Az előbbi példánál nyilván a hasizmok fejlesztésével, illetve a tevékenységhez szükséges ismeretek közlésével lehet és kell eredményt elérni.)

Jártasság és készség. A billenés végrehajtásában felismert gátló tényezők megfelelő javításával a tanuló elsajátítja a billenést. A billenés tanulásakor és gyakorlásakor az ellentmondások útján kialakított régi és új közötti harc eredményeként a központi idegrendszerben, a nagyagykéregben is jelentős fejlődési folyamat történik. A billenés sikeres végrehajtásához szükséges idegkapcsolatok szövevényes összefüggései ugyanis kialakulnak. Ha a billenés végrehajtását feltételes reflexnek tekintjük, akkor ahhoz szükséges központi idegrendszerben kialakított idegkapcsolatok sorozatát dinamikus sztereotípiának nevezhetjük.

A jártasság és készség a dinamikus sztereotípiá fejlettségének minőségi meghatározói. A jártasság fokán a sikeres mozgástechnika sztereotípiájának aktivizálásához még a tudat funkcióinak bekapcsolása szükséges. Ha a sikeres mozgástechnika sztereotípiája a tudat funkciója nélkül — automatikusan — aktivizálja a megfelelő képességeket, úgy a dinamikus sztereotípiának azt a minőségi fejlettségi fokát készségnek

nevezzük. A jártasság és a készség között tehát éles határt megkülönböztetni nem lehet. Nem lehet már azért sem, mert a tudat funkciójának mértéke nem a mozgástechnika végrehajtására, hanem csupán a dinamikus sztereotípiák funkciójának fejlettségi szintjére vonatkozik.

A billenésre vonatkozó példánk esetében is a dinamikus sztereotípiák a billenés jártasságának, illetve készségének kialakításához szükséges idegrendszerbeli feltételek minőségét jelenti. Természetesen igen jelentős feltételét. A dinamikus sztereotípiák mind a jártasság, mind a készség fokán a billenéskor szerephez jutó fizikai és pszichikai sajátosságok egymásra utalt funkcióját, tehát a képességek aktivizálását igényli, ami a mozgástechnika sikeres végrehajtásához (a jártasság, illetve készség kialakításához) feltétlenül szükséges. Ezért a jártasság, illetve a készség kialakításához szükséges dinamikus sztereotípiát a meghatározott mozgástechnika vezérlő központjának is mondhatjuk.

Az elmondottakból következik, hogy a mozgáskészség és a képességek között nem csupán összefüggések vannak, hanem azok egymásra kölcsönösen hatnak. Az egyik a másik fejlődését elősegíti, ami a közöttük létrejövő ellentmondások során — a régi és az új közötti harc eredményeként — lényegében a mozgástechnika fejlődésében jelentkezik. Ezért fontosnak tartjuk, hogy a készség és a képességek közötti összefüggéseket elemezzük és azok alapján gyakorlati munkánkhoz szükséges néhány megállapítást tegyünk.

A testnevelő képességek fejlesztése a testgyakorlati készség aktivizálásával érhető el. A képességek különféle fizikai és pszichikai sajátosságok, amelyek a meghatározott tevékenység teljesítését lehetővé teszik. A különféle képességek mennyiségi és minőségi értékei nem maguktól alakulnak ki. Azokat nem az életkor határozza meg. A képességek fejlődését az ehhez szükséges hajlam biztosítja. Ez a hajlam az ember történeti fejlődése során alakult ki. A tanulóknak ezt a hajlamot megfelelő környezeti hatásokkal (ilyenek a testnevelő követelmények is) aktívvá lehet és kell tenni, hogy ezáltal a képességek fejlődhessenek.

Egyes testgyakorlati mozgások technikájának sikeres végrehajtásához (a testgyakorlati készségek kialakításához) szükséges különféle fizikai és pszichikai képességek az illető tevékenység speciális képességeit foglalja össze. (Ilyen pl. a labdajátékokhoz szükséges komplex képesség: a labda-kapó képesség.) Ebből következtethetünk a készség és a képességek közötti összefüggések lényegére. A készség által aktivizált képességek a mozgás technikai végrehajtását eredményezik. A testgyakorlati készségek által aktivizált testnevelő képességek nem csupán a technikai követelmények teljesítését biztosítják, vagy a mérhető teljesítmények mértékét határozzák meg, hanem a testnevelés különféle tartalmi értékeinek fejlődését is jelentősen meghatározzák.

A mozgástechnikai követelmények, a teljesítmények mértéke és a tartalmi értékek mennyiségi és minőségi fejlődése döntő mértékben a készség és a képességek között létrejövő ellentmondások feloldásával biztosított. A testnevelő követelmény (a mozgástechnikai feladat, a já-

tékhelyzet, vagy a versenyküzdelem, mint külső ok) az „önmozgás”-ra ható erőt jelent és a megfelelő dinamikus sztereotípiá, valamint a szükséges képességek között ellentmondást hoz létre. Ilyenkor ellentmondás alakul ki pl. az elégséges képességek és a hiányos jártasság, vagy a megfelelő készség és az elégtelen képességek között. Az ellentétek harca az újnak kedvez és az ellentétek feloldásával a dinamikus sztereotípiában új kapcsolatokat, a képességek új minőségét hozza létre és ezáltal a fejlődést biztosítja. Csak így érthető, hogy az ellentmondások feloldásának eredményeként a testgyakorlati készségek kialakítása a testnevelő képességek mennyiségi fejlődését, ugyanakkor a testnevelő képességek fejlődése a testgyakorlati készségek minőségi fejlődését biztosítja. Ez a folyamat egyben a testnevelés egyik igen konkrét és jelentős feladatának teljesítését is jelenti.

Olyan készségek kialakítására törekedjünk, amelyekhez szükséges képességek fejlesztésének lehetőségével tanítványaink rendelkeznek. Ez a megállapítás számunkra azt jelentse, hogy tanítványaink az életkori sajátosságok olyan fejlettségi szintjével rendelkezzenek, melyek az oktatás tárgyát képező gyakorlást — a képességek hiánya miatt — sikertelen kísérletekkel értelmetlen erőfeszítésekből álló, haszontalan időtöltéssé ne tegye. Ha a tanulók fizikai és pszichikai életkori sajátosságai nincsenek azon a fejlettségi fokon, amelyek az oktatás tárgyát képező mozgástechnika elsajátításához szükségesek (pl. a követelmények nehézsége és a képességek hiánya miatt kialakuló ellentmondás esetében), a gyakorlás erőszakolása helytelen dinamikus sztereotípiát hoz létre. Ilyenkor a gyakorlás a testnevelést negatív értékű hatáseredményekkel telítheti. Ezért a testnevelésben, az ilyen esetek elkerülése érdekében, jelentősnek tartjuk a tevékenység elemzése során az ellentmondások gátló tényezőinek feltárását és azok kiküszöbölését. Ha sikerül leküzdenünk a megoldást gátló tényezőket, az ellentmondások feloldására irányuló erőfeszítésekkel — gyakorlással — a mozgástechnika elsajátítása sikeres lehet. (Ezért pl. a technikai követelmények oktatásában a differenciált nehézségi fokok kialakítását, az oktatás logikai menetében a speciális előgyakorlatokkal — rávezető és céltorna gyakorlatokkal — a szükséges testi képességek fejlesztését jelentősnek tartjuk.) Ez biztosítja, hogy a tanulók életkori sajátosságainak fejlettségi fokát úgy javítsuk, hogy azáltal a tevékenység eredményes gyakorlását a tanulók könnyen, gyorsan, kedvvel, tudatos aktivitással végezzék és az oktatási feladatot teljesítsék.

A pozitív értékű egyéni sajátosságok elfojtása az életkori sajátosságok negatív értékű fejlődésének lehetőségét teremti meg. (Ha a tanuló különleges ruganyossággal rendelkezik és jó magasugró, de nem adunk neki arra alkalmat, hogy kiemelkedő képességének megfelelő teljesítmény elérésére törekedjen és a neki megfelelő magasságot is ugorhasson — elkedvetlenedik. Kielégítetlen, jogosnak vélt vágya és különleges képességének tudata között kialakított ellentmondás modortalan magatartásban, durcáskodásban oldódhat fel. Ennél a tanulónál ez a folyamat olyan jelenségben is megnyilatkozhat, hogy más test-

gyakorlati feladat teljesítését is kedvetlenül végzi. Egyáltalán nem túlzott érzékenység ez, hanem pedagógiai műhiba. Lényegében azt jelenti, hogy olyan ellentmondást alakítottunk ki tanítványunkban, ami a tanuló és a nevelő közötti kedvezőtlen viszonyban oldódott fel.)

Az életkori sajátosságok fejlődésének szakaszossága

A különféle életkori sajátosságok nem egyenletesen, nem párhuzamosan, hanem sok esetben ugrásszerűen fejlődnek. E fejlődésnek tehát szakaszai vannak. A különféle sajátosságok fejlődési szakaszai — a régi és az új sajátosságok között létrejött küzdelem eredményeként — minőségi változásban jelentkeznek. Az életkori sajátosságok szakaszainak kialakulását, a minőségi fejlődés eredményeként jelentkező tipikus és jellegzetes változások (pl. a nemi érés idején bekövetkező fizikai és pszichikai jelenségek) konkretizálják. (Gyakorlati példa azt bizonyítja, hogy az általános iskola V. osztályú tanulók közül többen olyan jártasságot érnek el, hogy a fal mellett a kézenállást végre tudják hajtani. A nyári iskolai szünidő alatt a tanulók közül néhányan 6 cm-t is nőttek, mások az úttörő táborban 6 kg-t híztak. Amikor őket szeptemberben viszont látjuk, azt vesszük észre, hogy a kézenállást „elfelejtették”. A lányok közül többen a medence ugrásszerű fejlődésével kapcsolatos zsírpárna lerakódása miatt gyűrűhintán a fészek végrehajtását szintén „elfelejtették”. Mások a guruló magasugrás technikáját „félve” hajtják végre. Természetesen, a „felejtések” és bátortalanságok objektív okát az életkori sajátosságokban kimutatható szakaszosan történő fejlődés törvényszerűségével kell magyaráznunk.)

A különféle fizikai és pszichikai sajátosságok szakaszosan történő fejlődésének törvényszerűsége az egyes szervrendszerek fejlődési hajlamával kapcsolatos. Az említett magasságnövekedés, a hízás, a medence zsírpárnájának alakulása, az életkor által meghatározott hajlam és a környezeti hatások eredménye.

A különféle fizikai és pszichikai sajátosságokban megnyilatkozó egyenlőtlen, ugrásszerű fejlődés, természetesen nem csupán a régi sajátosságokkal érvényesült harmónikus együttműködésben vált ki új ellentmondásokat, hanem éppen ezek az új ellentmondások a fejlődésükben viszonylagosan visszamaradt sajátosságokat kompenzálják, másokat elsorvasztanak, vagy fejlődésükben serkentenek. (Pl. A tanuló hirtelen növekedése, testsúlygyarapodása és az izomerő csökkenésében beállott változás olyan ellentmondásokat is kialakíthat, amelyek feloldása egyes jártasságot visszafejleszt, az önbizalmat lerontja, a régi kedélyt kedvezőtlenül átformálja stb.)

Az életkori sajátosságok szakaszosságában jelentkező minőségi változás lényegében a fizikai és pszichikai fejlődés folyamatának csomópontja. A testnevelő pedagógusok számára igen jelentős, hogy ezeknek a fejlődési szakaszoknak a jellemzőit felismerjék. (Ismert jelenség pl. az, amikor az ált. isk. I. osztályú tanulói, az óvodában játszott játéko-

kat — ahol valamilyen szerepkört: papát, mamát, babát stb. kellett betölteniök — az iskolában már únják. Döntő módon az iskolai élet különféle szabályainak alkalmazása — környezeti hatások — a gyermeki tudat fejlődésére olyan formáló hatást gyakorol, amelynek eredményeként a tanuló a szabályok jelentőségét a játékban is felismeri. Ebben a korban a gyermekek játékuk közben különféle szabályokat találnak ki és azokat alkalmazzák. Hiszen van példánk arra is, hogy IV. osztályú tanulók, az óráközi szünetekben, íratlan törvények alapján már fejlődőbajnokságot rendeznek. Az ilyen átmenet, mely a játék tartalmi értékében a fantázia szerepét elszínteleníti és a tanulóknál a szabályok realitásának értelmi jellegét — végülis a sportjátékokhoz a vonzódást kialakítja, a tanulók életkori sajátosságainak fejlődési szakaszaira jellemző minőségi változást tükrözi.)

Másik példánk: Tapasztalati tények bizonyítják, hogy az általános iskolai tanulók szeretnek futkározni. Ha megfigyeljük, a kicsinyek „ész nélkül” ide-oda szaladgálnak. A nagyobbak már fogócskáznak. A VI. osztályosok pedig futóversenyt rendeznek. Mind a három tevékenység futás. Egyik a másiktól a tevékenység tendenciája szerint különbözik, és ezért más és más sajátosságok aktivizálásával történik. A futkározás, a versengés és a versenyzés iránti vágyódás, mint új fejlődési szükségletek, a mozgásöröm, a célra irányított tevékenység és a versenyszellem kialakulásának szakaszait konkretizálják.

A nemi érése idejére eső fizikai és pszichikai sajátosságok ugrás-szerű minőségi és mennyiségi fejlődését a múltban, mint a tanulók fejlődésének „kritikus” időszakát említették. Ez a kritikus időszak a fejlődés szakaszosságának megfelelő törvényszerű folyamat. Az sem vitás, hogy e fejlődési szakaszban, ha nem fordítunk figyelmet a tanulók személyiségét meghatározó sajátosságok szakaszos fejlődésére, vagy azok követelményeit helytelenül értékeljük, úgy követelményeinkkel olyan ellentmondások létrejöttét segíthetjük elő, melyek feloldása a tanulóknál negatív értékű hatáseredményeket válthat ki. Ez a folyamat a tanulóknál mozgásiszonyt, a testnevelés iránti érdektelenséget, végül a testneveléstől való viszolygást eredményezhet.

Testnevelő pedagógusaink számára a fejlődés szakaszosságának helyes értelmezése azt az intelmet teszi indokolttá, hogy tanítványaink egyéniségét meghatározó szakaszos fejlődési folyamatokat észrevegyék, azok okait helyesen ítélik meg. A tanulók magatartásában, teljesítményeiben mutatkozó jellegzetes változások ehhez támpontot adnak. Ezért követelményeinket az életkori sajátosságok szakaszos fejlődésének figyelembevételével kell alkalmaznunk. Tehát helytelen lenne, ha követelményeinket az élet-évek számának szaporodásával, egyenletesen emelkedő tendenciával alkalmaznánk. Ez természetesen nem jelentheti a követelmények indokolatlan lazítását. Jelentse azonban azt, hogy tudomásul vesszük munkánkban a testi és fizikai sajátosságok egyenetlen — szakaszos — fejlődésének törvényszerűségében számunkra hasznosítható megállapításokat.