

Kommunikáció a testnevelés oktatásában

BEVEZETÉS

Amikor lehetőséget kaptam arra, hogy a kommunikáció fejezetet írjam ebbe a tanulmánykötetbe, számos ismerőst megkértem, hogy emlékezzenek vissza saját testnevelésóráikra, és meséljenek az élményeikről, kifejezetten kommunikációs szempontból. Számos negatív példa gyűlt össze, melyek még sok év távlatában is eleven érzéseket keltettek. Amikor a pozitív történések iránt érdeklődtem, nagyon elszomorított a kép, amit kaptam, az egyik válaszadó például azt mondta: „Pozitív? Hát az nem volt.”. Úgy tűnt tehát, hogy van miről beszélni akkor, amikor a testnevelés és a kommunikáció látszólag távol eső területeit megpróbáljuk összekapcsolni.

A rendszeres testmozgás számos betegség kialakulásában preventív tényezőnek számít, és a szakirodalmi adatok azt is mutatják, hogy a diákkorban aktív mozgást végzők felnőttkorukban is elkötelezettek lesznek a rendszeres fizikai aktivitás iránt (Vlachopoulos és mtsai, 2011). Ugyanakkor kettős tendenciának vagyunk tanúi, mivel mindeközben a testnevelés(óra) és a mozgás iránti motiváció egyre csökken a nemzetközi adatok szerint is. Az amerikai 9-13 éves korosztály 22,5%-a például egyáltalán nem vesz részt tanórán kívüli szabadidős mozgástevékenységben (Rosamond és mtsai, 2008). Mindennek kapcsán egyre inkább előtérbe kerül a nemzetközi szakirodalomban is a testnevelésórai kommunikáció kérdése is (számos más faktor vizsgálata mellett), azonban a gyakorlati kézikönyvek általában csak néhány oldal általános információt adnak (lásd pl. Metzler, 2011). Green és Hardman (2005) *Physical education – Essential issues* című könyvükben számos területét áttekintik a testnevelésoktatásnak, foglalkoznak az egészség, a pedagógus modellszerepe, a nem kérdéseivel, de a kommunikáció fontosságáról egyáltalán nem beszélnek. Akár azt is gondolhatnánk, hogy a testnevelésórán a tanárnak kevésbé kell aggódnia azon, hogy hogyan beszél, hogyan instruál, hiszen az óra mozgással telik, nincs is rá idő, hogy erre külön figyeljen. Azonban ahogy Stiehl és mtsai (2008, 31. o.) fogalmaznak: „semmi sincs távolabb az igazságtól”. Ugyanis a szavak, amiket a tanárok, edzők használnak, meghatározzák a részvétel iránti attitűdöt is. Sőt, nemcsak a szavak, hanem a tanár egész lényével kommunikál.

Az iskolai oktatás, nevelés legfontosabb eszköze a kommunikáció. A pedagógus minden megnyilvánulásával modellt nyújt, ami a tanulók számára interiorizálhatóvá válik. Ugyanakkor azt is érdemes tudni, hogy a pedagógiai szituáció sajátos terep, mivel egyenlőtlen a viszony az interakcióban részt vevő partnerek között.

Ebben a tanulmányban áttekintjük röviden az általános kommunikációelmélet alapjait, a kommunikáció és személyiség kapcsolatát, kitérünk a stressz és a szorongás lélektani hatásaira is. A hagyományos kommunikációs fejezetekkel szemben újdonság, hogy a pozitív szuggesztív kommunikáció alapelemeit is bemutatjuk. Ez a tanulmány mindazon szakembereknek szól, akik szeretnék megújítani, jobbá tenni a testnevelést, hogy a mozgás valóban élethosszig tartó öröm és elkötelezett aktivitás legyen a gyerekek számára.

1. ÁLTALÁNOS KOMMUNIKÁCIÓELMÉLET - RÖVIDEN

1.1. A kommunikáció csatornái, szabályai

A kommunikáció első törvénye így szól: „Nem kommunikálni lehetetlen” (Buda, 1994, 2004). Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy minden megnyilvánulásunkkal, már a megjelenésünkkel is folyamatosan kommunikálunk, akár szándékosan, akár szándékaltalanul.

A kommunikáció folyamatának számos modellje létezik attól függően, hogy a folyamatot, az egyes részeket, vagy a benne résztvevők működését hangsúlyozzák. Az egyik legelterjedtebb és máig használatos modell a Shannon-Weaver-féle általános modell matematikai alapú megközelítés (Shannon, 1948; Weaver és Shannon, 1963), mely a kommunikáció egyes egységeinek működését írja le. Részei az adó, a vevő, a csatorna, a kódolás, dekódolás, a zaj és az üzenet; fontos jellemzője továbbá, hogy mindig valamilyen szituációban történik. A verbális csatorna az emberre jellemző, specifikus kommunikációs mód (Buda, 1994), azaz a nyelv és a beszéd. A nyelvhasználat bonyolult grammatikai, szemantikai, kulturális és társadalmi szabályozás alatt áll, különböző kapcsolatokban mást és mást engedhetünk meg magunknak. A nem verbális kommunikációs csatornáknak máig nincs egységes kategóriarendszere (Buda, 2004), de néhányat érdemes bemutatni közülük. A mimikai kommunikáció elsősorban az érzelmeket „küldi” a befogadónak. Kimutatási szabályai kultúrafüggőek, azonban az arcon tükröződő alapérzelmek (Ekman és Cordano, 2011; Gósiné Greguss, 2012) univerzálisak, minden kultúrában ugyanúgy felismerhetőek. Külön izgalmas területe az érzelmekutatásnak az úgynevezett mikrokifejezések (micro-expression) vizsgálata, mely a másodperc 1/16-1/25-öd része alatt vonulnak át az arcon, felismerésük komoly szakmai felkészülést kíván (Ekman és Friesen, 2003). A tekintet irányának, tartalmának, mennyiségének komoly szabályozási szerepe van, ez hordozza a legtöbb befolyásoló jelzést a kommunikáció során. Szigorú szabályozás alatt áll, ezek megsértése kellemetlen helyzeteket von maga után (például a liftben a szoros közelség miatt kerüljük mások tekintetét, vagy az intenzív bámulás agressziót kelt a befogadóban, illetve az is szabályozva van, hogy férfi és nő mit és hogyan nézhet a másikon a kommunikáció során). A mozgásos nonverbális kommunikációs csatornák közé tartoznak a gesztusok, a poszturális kommunikáció, a proxemikai szabályozás¹. Ugyancsak a nonverbális kommunikációhoz tartoznak a vokális kommunikációs jelzések: hangszín, hangletjtés, hangerő, hangsúly, beszédtempó, szünetek, bár vannak, akik ezt külön, paraverbális eszközök néven tárgyalják (Castañer és mtsai, 2010). Pedagógiai szempontból fontos tapasztalat, hogy a gyermekek jóval érzékenyebben kódolják a nem verbális jeleket, így ha azok nincsenek összhangban mondanivalónkkal, hiteltelenné válhatunk tanítványaink előtt.

Az idők során számos kritika érte a kommunikáció alapmodelljét és egyre bonyolultabb szemléletű modellek váltották fel (Barnlund, 2008; Littlejohn és Foss, 2008; Partan, 2013). Jelen tanulmány szempontjából lényeges, hogy a verbális és nonverbális csatornát a legtöbb modell megtartotta, csak a későbbi modellekben nagyobb hangsúlyt kapott a kommunikációban résztvevők viszonya. A különböző modellek, elméletek alkotói abban egyetértenek, hogy a kommunikáció mindig többszintű, s ezek együttesen működnek a folyamatban.

1.2. Tudatosság és szándék a kommunikációban

A kommunikációban minden fél a teljes lélektani működésével vesz részt és a köztük való viszony is megjelenik. Schulz von Thun modelljében (1991) a kommunikáció négy aspektusát feltételezi, azaz a kommunikációban a manifeszt tartalom mellett megjelenik a (többnyire rejtett és indirekt) mozgósító jelentés (appeal), a kapcsolati szint és az önkifejezés, s ezek folyamatosan

¹ A poszturális kommunikáció a testhelyezettel való kommunikáció, pl. amikor valaki felé fordulunk, vagy elfordulunk. A proxemikai szabályozás más néven térközszabályozás, azt jelenti, hogy mennyire állunk közel a kommunikációs partnerhez. Utóbbit kulturális normák is szabályozzák.

jelen vannak a kommunikáció során. Például ha egy tanár az órán azt mondja a diáknak: „Gyerünk már, becsöngettek!”, ez tartalmi szinten annyit jelent, hogy szólt a csengő, önkifejezés szintjén, hogy el szeretné kezdeni az órát, kapcsolati szinten, hogy miért neki kell szólania és a mozgósító jelentés szintjén sietésre buzdít. Nyilván ezek közül a legbonyolultabb a kapcsolati szint, mivel ebben például a tanár-diák kapcsolat minősége is kifejeződik (mind a tudatos, mind a tudattalan folyamatok szintjén).

A kommunikáció során magáról a kommunikációról is kommunikálnak a felek, ez a metakommunikáció. Ez a közlő fél valódi belső viszonyulását fejezi ki, mindig öntudatlan, önkéntelenül jelen levő, általában több nem verbális csatorna együttes működéséből (beleértve a mikro kifejezéseket is) adódik, de tartalmazhat promotív (partnernek szóló, őt motiváló, rá közvetlen hatással bíró) üzeneteket is. Általában csak akkor vesszük észre, ha nagyon szembetűnő, vagy a kapcsolat elég hosszú, mert utóbbi esetben ezek a jelzések összeadódnak (Buda, 2004).

1.3. A kommunikáció dinamikai vetületei

A kommunikáció dinamikai oldala alapvetően az előző alfejezetben tárgyalt metakommunikáció során érhető tetten. A partnerre irányuló metakommunikáció általában az elfogadás-elutasítás-vonzalom-ellenszenv, tetszés-nem tetszés dimenziói mentén zajlik és értelmezhető (Buda, 2004), ami evolúciós szempontból abszolút érthető (Bereczkei, 2003).

A pszichológiában a 90-es években az affektív forradalom előretörésével egyre fontosabbá vált nemcsak a kognitív, hanem az affektív folyamatok vizsgálata (Davidson és mtsai, 2003, Pataki, 2004, Bányai és Varga, 2012). A kognitív és affektív szabályozás összefüggéseiről ma már a legkülönbözőbb idegtudományi bizonyítékok állnak rendelkezésünkre (Damasio, 1996; Gazzaniga, 2000; Molnár, 2012). A pedagógiában is egyre inkább előtérbe kerülnek az affektív folyamatok. A tanár a kommunikáció során közvetíti a saját érzelmeit, a diákok teljesítményét, motivációját pedig a tanárhoz való kötődés, illetve saját affektív folyamataik határozzák meg. A tanítás, még inkább a nevelés előfeltétele az affektív kötelék, azaz a kötődés (Gombos és mtsai, 2009).

Mindannyian találkoztunk olyan tanárokkal, edzőkkel, akiknek egy-egy szava, jó pillanatban adott bátorítása, egy-egy nonverbális gesztusa bevésődött, és sok-sok év távlatából is elevennek tűnően hat ránk. Bányai és mtsai (2001) kutatásukban az ilyen szuggesztív tanáregyenységek titkát igyekeztek megfejteni. Kutatásukban nyolc tanár egyetemi előadása után 454 hallgató töltötte ki a korai kötődési minták késői megjelenésére érzékeny ún. Archaikus Bevonódási Skálát (Nash és Spinler, 1989). Az archaikus bevonódás a hipnózis szakirodalmából eredő fogalom (Shor, 1962, 1965), de nem kizárólag hipnózis-helyzetre alkalmazható. Lényege, hogy a másokkal való kapcsolatainkban (hipnózisban, tanár-diák viszonyban is) megélt érzésvilág az archaikus tárgykapcsolatainkban (anya, apa, testvér) megélt érzésvilágra hasonlít – persze különböző mértékben. Eredményeik szerint a faktoranalízis három faktort mutatott ki: 1. Csodálat és kötődés, 2. Félelem a negatív megítéléstől, 3. Függőségigény. Azaz a tanár-diák kapcsolatban megjelenik az archaikus bevonódás, részben a csodálat, a félelem és a mélyebb szülő-gyerek kapcsolatra jellemző függőség átélése során. A szuggesztív tanárok a legősibb érzelmeinkre hatnak, a legjelentősebb érzéseket váltják ki belőlünk (Gombos és mtsai, 2009). Kissné Gombos (2012) 325 fős kérdőíves vizsgálatában olyan tulajdonságsoportokat keresett, melyek jellemzőek a hatékony, jó tanárookra. A faktoranalízis során a tulajdonságok három faktorba rendeződtek: 1. az érzelmi fókuszú vagy anyai stílus, a 2. feladatfókuszú apai stílus és a 3. tekintélyelvű, autokrata apai stílus. Az érzelmi fókuszú anyai stílus olyan magatartásmintát jelent, melyben a gyerekek érzelmi igényeire való fokozott odafigyelés jellemző. A

feladatfókuszú apai stílus kevésbé figyel az érzelmekre, ám minden támogatást és magyarázatot megad a feladat sikeres elvégzéséhez és világos kereteket teremt. A tekintélyelvű stílusban pedig szintén megjelennek a világos keretek, de gyakran nincs hozzájuk magyarázat, a lényeg a tanár tekintélyének a fenntartása. Bagdy (1994) eredményeihez hasonlóan, itt is az atmoszféra, a biztonságteremtés képessége, a megértő magatartás, a magas fokú intelligencia, valamint a jó apai és jó anyai képességek meglehetősen emelkedett ki, illetve a kompetenciát, a hitelességet és a szaktudást értékelték nagyra a válaszadók. Érdekes adalék, hogy a nők számára fontosabb, hogy a pedagógus az érzelmeken keresztül érjen el hatást, ugyanakkor összességében az érzelmi faktor fontosabb volt, mint a tekintéllyel kapcsolatos faktor.

2. A KOMMUNIKÁCIÓ SZEMÉLYISÉGFEJLESZTŐ HATÁSAI

2.1. Interakciós szinkronitás, mentalizáció

Az ember születésétől kezdve társas lény. A szociális és affektív ingereket mind tudatosan, mind nem tudatosan észleljük (Kulcsár, 2005). A kutatások eredményei szerint „egy adott személlyel kapcsolatos információk nagy részét a nem szándékos és nem kontrollált viselkedés közvetíti” (Kulcsár, 2005. 328. o.). A gyermek születésétől kezdve kommunikációs rendszerben él. A megfelelő kommunikáció során létrejöhet az úgynevezett interakciós szinkronitás, ami anyagyerek kapcsolatban, és terápiás kapcsolatban jól ismert jelenség (Varga S., 2011). Ilyen például az anya-gyermek kapcsolatban az etetésnél párhuzamosan megjelenő szájnýtás, amikor az anya is nyitja a száját, és a legtöbbször észre sem veszi. Hipnózisban és terápiában ilyen jelenségek például a tükrötartás (amikor a másik pozícióját tükrözzük), a légzés, a szívritmus összehangolódása. Ez egyfajta összehangolódást jelent a résztvevő felek között, s ma már jól tudjuk az affektív idegtudományi vizsgálatokból, hogy háttérben pedig a Rizolatti és mtsai (1996, 2008) által felfedezett tükroneuron-rendszer áll, tehát biológiailag komolyan megalapozott működésről van szó. Ez a működés segít a résztvevőknek az éberség, a viselkedés és az érzelmek szabályozásában, segíti a kooperációhoz szükséges összehangolódást, segíti a társas kötelek, az empátia kialakulását és nem utolsósorban részt vesz az önfelismerés folyamatában is (Jacoboni, 2009). Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a megfelelő kommunikációs folyamatok (pl. tükrözés, a „jelölt visszatükrözés” – Gergely és Watson, 1996, Gergely, 2001) a személyiségfejlődési és érzelemszabályozási folyamatot segítik.

Az érzelemszabályozás megfelelő vagy nem megfelelő működését tehát a korai évek tapasztalatai alapozzák meg, s a mai szakirodalomban főként a mentalizációval kapcsolatban került előtérbe (a mentalizációról lásd Allen és Fonagy, 2006; Fonagy, 2008; Busch, 2008; magyarul Fonagy és Target, 1998, 2005; Fonagy és mtsai, 2001). A mentalizáció olyan „tudatelőttés (preconscious) imaginatív mentális aktivitás, melynek során mások viselkedését intencionális mentális állapotokként értelmezzük (szükségletekként, vágyakként, érzésekként, hiedelmekként, stb.)” (Fonagy, 2008, 4. o.), azaz képesek vagyunk arra, hogy magunknak és másoknak mentális állapotokat (ézelmeket, gondolatokat) tulajdonítsunk és a viselkedés alapján megértsük, mi is zajlik a másik emberben. A mentalizáció koncepciójának gyökere az 1960-as évek pszichoanalitikus irodalmáig nyúlik vissza, azonban csak az 1990-es években tudott elterjedni Simon Baron-Cohen neurobiológiai kutatásai (Baron-Cohen, 2006; Baron-Cohen és mtsai, 2005; Lombardo és mtsai, 2011), Peter Fonagy fejlődési és kötődéssel kapcsolatos vizsgálatai (Fonagy, 2008; Fonagy és Target, 1998) alapján.

Mindez azonban nem kizárólag a korai években működik, hanem minden fontos kapcsolatunkban. A pedagógus a működésével befolyásolja a tanítványait. A szakirodalom ennek három szintjét ismeri: behódolás, azonosulás, interiorizáció (Kissné Gombos, 2009a,b). Behódolás esetén a jutalom elérése illetve a büntetés elkerülése motiválja a viselkedést, azonosulás esetén az átvett viselkedés a személy identitásán alapuló szerepviszony következménye, interiorizáció esetén pedig a közvetített értékek belsővé válnak.

Buda (1998) szerint alsó tagozatban a tanító személyiségének, elsősorban a hitelességnek, empátiának van kiemelkedő szerepe a személyiség alakításában. Felső tagozatban megnő a kortárs befolyásolás szerepe, így a példaértékű tanári viselkedés a hatékonyabb.

2.2. A raport fogalma, raport az iskolában

A raport fogalma a magyar köznyelvbe más jelentésben is használatos, az eredeti (francia) szó szakmai alkalmazása a nemzetközi szakirodalomban a „kapcsolat” jelentésben alapul. Lényege a kölcsönös bizalom, megértés, összhang, amely két vagy több ember között a kapcsolatban létrejön. A modern szakirodalomban három összetevőjét sorolják fel: kölcsönös figyelem/bevonódás, pozitív érzelem és viselkedéses koordináció (azaz a fentebb tárgyalt interakciós szinkronitás) (Józsa, 2011). A raport kérdését főként az orvos-beteg, pszichológus-kliens kapcsolatban vizsgálták, azonban ezek a vizsgálatok és eredmények ugyanúgy működnek a tanár-diák, tanár-tanár helyzetekben. Noha nem terápiás kapcsolatról van szó oktatási helyzetben, a résztvevők mégiscsak szövetséget kötnek a közös munkára, amely nem lesz igazán jól működőképes megfelelő raport, kapcsolat nélkül. Ugyanakkor a raport nem olyasmi, amit egyszer megteremtünk és onnantól nincs vele dolog. A pedagógusnak minden egyes találkozáskor újra illetve tovább kell építenie, mivel a raport folyamat. Az osztállyal eltöltött idő növekedésével és a megfelelő alaphelyzet kialakítása után nyilvánvalóan egy újabb találkozáskor egyre kevesebb idő kell hozzá, mivel az alap már megvan. Fontos eleme a raportalakításnak a nonverbális kommunikáció, illetve a verbális és nonverbális kommunikáció összhangja, ami a hitelesség kulcsa. A testneveléssel kapcsolatos szakirodalomban kifejezetten az élményintegrációs oktatásról (outdoor and adventurous activities – OAA) szóló tanulmányok használják ezt a fogalmat (Gilbertson és mtsai, 2006), noha a „normál” testnevelésórán is fontos a diákokkal való kapcsolat jól felépítettsége.

3. A POZITÍV SZUGGESZTIÓK

3.1. Definíció

A „szuggesztió egy olyan kommunikáció, amely olyan önkéntelen választ vált ki, amely válasz a kommunikáció gondolati tartalmát jeleníti meg” (Weitzenhoffer, 1989, 321.o.), „és a személyek közötti kommunikáció hatásaként egy automatizmus lép fel (ld. alább), és a kommunikáció fő tartalma (gondolata) tükröződik és aktualizálódik a reakcióban.” (Varga és Diószeghy, 2001, 10.o.). A szuggesztió tehát olyan üzenet, amire a befogadó nem engedelmességből, nem mint parancsra reagál, hanem önkéntelenül. Weitzenhoffer klasszikus elképzelése (Weitzenhoffer, 1989) szerint a szuggesztió két személy közti kommunikációban jön létre, ám később egyre nyilvánvalóvá vált, hogy a tárgyi környezet is tartalmazhat szuggesztív üzeneteket (Varga és Diószeghy, 2001; Sallai, 2006). Az automatizmus kétféle módon értendő. Az egyik az önkéntelen, tudatosan nem ellenőrizhető reakciókat jelenti, a másik előforduló lehetőség az akaratlagosan kontrollálható reakciók konkrét szituációban való nem szándékos megjelenése, mint például a szem becsukása. A szuggesztiók hatásirányuk szerint bidirekcionálisak, azaz lehetnek pozitívak vagy negatívak.

Felmerülhet a kérdés, vajon kik és milyen körülmények között fogékonyak a szuggesztiókra, azaz a szuggesztibilitás kérdése. A válasz részben nagyon egyszerű, részben nagyon bonyolult. Az egyszerű válasz így hangzik: bizonyos esetekben mindenki fogékony a szuggesztiókra. A Cheek (1969) nyomán kritikus állapotként leírt helyzetekben (mozgás-, látás- és hallásképtelen, transzfúzió áteső, erősen vérző állapotokban, erős érzelmi nyomás alatt, stb) mindenkiben megnő a szuggesztiók iránti fogékonyság, mivel ezekben az állapotok lényegében (negatív) transzállapotnak tekinthetők, melyben megváltoznak a vonatkoztatási keretek, az információfeldolgozás módja, stb. A bonyolult válasz ugyanez, azzal árnyalva, hogy valójában nincs olyan egyszerű módszer, amivel a(z éber) szuggesztiók iránti fogékonyságot, s így az egyéni különbségeket mérni lehessen (Gheorghiou, 1989), amivel a szakirodalomban találkozhatunk, az főleg a szuggesztiók hatásának vizsgálata különféle orvosi kezeléseken áteső páciensek esetében (ezekről magyarul nagyon jó áttekintést ad Kekecs és Varga, 2010).

3.2. A szuggesztiók törvényszerűségei

Bár a szuggesztiók befogadása önkéntelen (különben nem szuggesztió lenne), a kidolgozásuk már egyáltalán nem az, hanem kifejezetten tudatos tervezést igényel. Aki meg akarja tanulni a szuggesztiók helyes használatát, először is „át kell kódolnia” a fejében a „MIT NEM”-típusú, a magyar nevelési szokásokban gyökerező működésmódot a „MIT IGEN”-típusú működésmódra. (Például a magyar nevelési gyakorlatban meglehetősen sokszor lehet találkozni az alábbi jelenettel: teli pohár áll az asztal szélén. A másfél-kétéves gyerek közelít az asztalhoz, megpróbálja elérni, pedig most ivott, lehet tudni, hogy nem szomjas. A szülők mondata az esetek 90%-ában így hangzik: 'ne nyúlj hozzá, mert leesik'. Pedig lehetne azt is mondani: 'hagyd ott, jó helyen van', vagy 'hagyd ott, az a papáé/mamáé'). A szuggesztív kommunikáció egyik legjobb módja, ha az ember figyel a környezetét, és a hallott negatívan megfogalmazott szuggesztiókat magában átfordítja pozitívba. A másik jó módszer a szakkönyvek (Hammond, 1990, magyarul: Varga és Diószeghy, 2001, Varga, 2005, 2011) olvasása, ahol a szuggesztiós példákat el is magyarázzák.

Ewin (2011) nyolc **törvényt** fogalmaz meg a szuggesztiók működésével kapcsolatban. Az első öt Emile Coué francia gyógyszerésztől származik, aki Nancy-ben dolgozott. Észrevette például, hogy az általa kiadott gyógyszerek hatásosabbnak bizonyultak, ha azok gyógyerejét külön kihangsúlyozta a vevők számára. Ugyancsak neki köszönhetjük a mára már klasszikussá vált önszuggesztiós szöveget: „Minden nap minden tekintetben jobban és jobban érzem magam” (i.m. 100.), amellyel számos gyógyulást ért el, többek között hírességeket is (Albert király, Lord Curzon). Az első törvény a **domináns hatás** törvénye, azaz: „Amikor az akarat és a képzelet között ellentét van, minden esetben a képzelet győz” (i.m. 100.). Jó példák erre a különböző főbiák, ahol a páciens hiába tudja kognitív szinten, hogy a lift, a kígyó, a metró, a repülő stb. nem veszélyes, mégis elkerüli ezeket a helyzeteket. A második törvény a **fordított erőfeszítés (hatás)** törvénye. Ez azt jelenti, hogy „Ha valaki attól fél, hogy nem tud valamit megtenni, mennél jobban próbálja, annál kevésbé lesz képes rá” (i.m. 101.). Jó példája ennek a férfiaknál a pszichogén impotencia, vagy a jó képességű tanulók sorozatos vizsgabukásai. A harmadik a **koncentrált figyelem** törvénye, azaz „egy gondolat a lehetőségek határain belül megvalósítja önmagát” (i.m.102.). Azaz nagyon nem mindegy, hogyan gondolunk az előttünk álló eseményekre, mert a gondolatnak ereje van. Ewin (2011) Jimmy Cartert hozza példának, aki gyerekként is arról álmodott, hogy az USA elnöke lesz és ezt meg is valósította. A negyedik a **kísérő érzelmek törvénye**, azaz „egy szuggesztió ereje arányos az azt kísérő érelemmel” (i.m. 102.). Jó példa erre a placebo működése, ami annál hatékonyabb, minél nagyobb a stressz, vagy

akár az égési sérülés ellátása során alkalmazott szuggesztiók. Az ötödik az **önszuggesztió** törvénye, mely szerint „a szuggesztió valójában csak azokat a feltételeket teremti meg, hogy autoszuggesztióvá váljon, vagyis hogy a self legmélyebb rétege is elfogadja azt. Ugyanaz az incidens eltérő hatású lesz attól függően, ki az alany, aki a szuggesztiót kapja.” (i.m. 103.). Ewin (2011) három kiegészítő törvényt ír le a kutatások és saját tapasztalatai alapján. Cheek megfigyelései nyomán született a **pesszimiztikus értelmezés** törvénye, mely szerint „ha egy állítást értelmezhetünk optimistán és pesszimistán is, az ijedt ember pesszimista értelmezést fog adni” (i.m. 104., eredetiben: Cheek, 1981. 87. o.). Ez a klasszikus „félíg üres – félíg tele pohár” kérdés. A második Ewin-féle kiegészítés az **észlelt realitás** törvénye, azaz „ha valaki azt hiszi, hogy valami igaz, akkor az számára valóban igaz” (i.m. 105.). Ez gyakorlatilag minden pszichoterápia alapelve is. A szuggesztiók kapcsán leginkább a hipnoterápia területéről lehet erre jó példát mondani például a (mondjuk pszichoszomatikus) tünet gyökeréről kiderülhet, hogy eredete a születésig vagy akár a születés előttig nyúlik vissza. Nem tudjuk igazolni, hogy valóban megtörtént-e az az esemény, vagy hogy úgy történt-e, de a páciens számára az a realitás és ezt kell elfogadnunk. Az utolsó kiegészítő törvény a **hipnotikus mélység** törvénye Ewin (2011) személyes tapasztalatain alapul. Eszerint „amikor egy páciens biztonságban érzi magát, olyan mély transzba megy, amilyen mélységre szükség van, hogy megoldjon egy problémát, vagy olyan felszínes transzban marad, amilyen szükséges, hogy megvédje magát” (i.m. 105.). Tehát a hipnózis mélysége összefügg a raport alakításával, hiszen a „raport az, amire a házat építjük” – ahogy Zseni Annamária fogalmazta a hipnoterápiás képzés során.

3.3. A szuggesztiók felépítésének általános szabályai

Az alábbiakban a legfontosabb szabályokat vesszük sorra Varga és Diószeghy (2001) alapján. Az egyik legfontosabb szabály, hogy a szuggesztió hordozzon egy központi gondolatot, **célt**. A mondandónkat **pozitívan** fogalmazzuk meg, kerüljük a tagadó megfogalmazást, mivel a tudattalan nem ismeri azt, hogy “nem”. A szuggesztiók megfogalmazása során az **önkéntelenséget** hangsúlyozzuk, azaz azt, hogy a dolgok szinte automatikusan, maguktól történnek és nem akaratlagosan hozzuk létre, amit szeretnénk. Például ha testnevelésórán azt mondjuk annak a gyereknek, akinek problémája van a kötél- vagy rúdmászással: „*Rendben, látom, most ez még kicsit nehéznek tűnik. Azonban az izmaid minden egyes mozdulatsorral, amit az órákon csinálunk egyre erősebbek és erősebbek lesznek, így minden nappal egyre közelebb kerülünk ahhoz, hogy integess a rúd legtetejéről*”, ez egy olyan szuggesztió, melynek során a szuggesztió létre tudja hozni az önkéntelen hatást. Az önkéntelenséget a **stílusunk** is erősítheti, hiszen lassan, kívárva, általában megengedő stílusban fogalmazzuk meg a célt, és a hatékonyság érdekében akár a többszöri **ismétlés** is javasolt. A szuggesztiók megfogalmazásánál a **jelen állapotból** indulunk és fokozatosan érjük el a kívánt hatást. A jelen állapotból a **motiváción** és a **célra való összpontosításon** és a lehető legtöbb **szenzoros modalitás** bevonásán keresztül vezet az út a megfelelő megfogalmazásig, mindezt a **bizonytalan megfogalmazások elkerülésével**. Minden egyes látható változást (és akár a váratlan eseményeket is) építünk be a szuggesztiósorba (**utilizáció**). Testneveléskommunikációs szempontból fontos a **tenni, nem próbálni** alapelve, hiszen ha csak “próbáljuk”, az magában hordozza annak lehetőségét, sőt, szinte előrevetíti, hogy nem fog sikerülni. Tehát érdemes elkerülni a “próbáld meg”, “próbálkozzál!” – típusú megfogalmazásokat, helyettük konkrétan fogalmazzuk meg, hogy mit és hogyan csináljon a gyermek. Végezetül az egyik legfontosabb szabály, hogy minden olyan szuggesztiót **oldjunk fel**, aminek nem célja a tartós fennmaradás. (Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy ha például az összpontosítással kapcsolatban kommunikálunk a szuggesztiók segítségével,

az nem célunk, hogy a gyermek a pihenőidőben is az erős koncentráció állapotában maradjon. Ezért érdemes például olyan mondatot beiktatni, hogy “ameddig szükség van rá [ti a koncentrációra, összpontosításra, maximális izomerő felhasználásra stb.]”.

3.4. A szuggesztiók típusai, szuggesztiós stratégiák

Nagyon sokféle inger működhet szuggesztióként, ám azt is érdemes figyelembe venni, hogy milyen sok útja van annak, ahogy a szuggesztió a tudatba kerülhet. Az alábbiakban a szuggesztiók típusait, illetve a konkrét szuggesztiós stratégiákat ismertetjük Varga és Diószeghy (2001) alapján.

3.4.1. A szuggesztiók típusai

A szuggesztiók típusba sorolásának sokféle módja létezik (ld. Varga s Diószeghy, 2001). Általában a csoportosítások többféle kiindulópontot használnak. Ilyen például, hogy

- a) honnan származik a szuggesztió: külső környezettől (heteroszuggesztió, ami érkezik a tárgyi környezetből, vagy személytől), vagy saját képzetársításból (autoszuggesztió),
- b) hogy milyen kommunikációs csatornát használ: verbális vagy nonverbális,
- c) hogy milyen szinten hat (tudatos vagy tudattalan), illetve,
- d) hogy a kapcsolat a kiváltó és a hatás között mennyire megfogható (például ha konkrét látvány váltja ki a hatást – ez közvetlen szuggesztió, ha képzeleti folyamatok játszanak szerepet benne az a közvetett szuggesztió).

Ezek a típusok keveredhetnek is egymással, mivel mindegyik más szempontot hangsúlyoz. Az alábbiakban lássunk néhány példát testnevelés-kontextusban (a példák saját gyűjtésből valók, részben testnevelésórákkal kapcsolatos élmény-interjúkból, illetve a látott alsó tagozatos kosármecceken elhangzott-megfigyelt szuggesztiógyűjteményből).

Példa autoszuggesztióra: *„Képtelen vagyok megcsinálni”* (negatív önszuggesztió), *„Megcsinálom, képes vagyok rá.”* (pozitív önszuggesztió).

Példa heteroszuggesztióra: *„Jólesett, amikor az edzőn láttam, hogy örül a sikeremnek”.*

Példa tárgyi környezetből származó szuggesztióra: *„A szekrényugráshoz berendezett tornaterem látványától mindig görcsbe rándult a gyomrom”.* (Ez természetesen a közvetlen szuggesztióra is jó példa).

Példa verbális szuggesztióra: *„Egyszer a tanárom azt mondta: menni fog. Dolgozni kellett érte, de tényleg ment”.*

Példa nem verbális szuggesztióra: *„Az a lesajnáló pillantás, amikor végre bekocogtam a célba a 800 méteres futás után...”.* *„A meccsek előtt amikor közepén egymás kezére raktuk a kezünket és szorosán együtt álltunk, az jó volt, éreztük, hogy egy csapat vagyunk”.*

Példa tudatos szuggesztióra: *„A meccseken a negyedek végén a visszaszámlálás”.*

Példa tudattalan szuggesztióra: *„Meccsen az edző felháborodott egy szabálytalanság miatt, de nem kommunikálta a gyerekek felé, hogy nem rájuk haragszik. Abban a negyedben a csapatjáték teljesen szétesett.”*

3.4.2. Szuggesztiós stratégiák

A szuggesztiók alkalmazása nem annyiból áll, hogy néhány biztató mondatot mondunk, hiszen láttuk, hogy szinte minden megnyilvánulás, sőt tárgy is működhet szuggesztióként, amennyiben a helyzet ezt lehetővé teszi, s mindez akár negatív, akár pozitív irányban is hathat. A szuggesztiók megfelelő alkalmazásának konkrét technikái vannak, melyeket képzés során lehet elsajátítani (A *Szuggesztiók A Szomatikus Orvoslásban Képzés* [www.sas-ok.hu] nemcsak egészségügyi

dolgozóknak, hanem pedagógusoknak is hasznos lehet). Néhány egyszerűbb stratégiát azonban érdemes megismerni szintén Varga és Diószeghy (2001) alapján, saját kidolgozott példákkal.

Az egyik leghasznosabb stratégia a **követés-vezetés** (pacing-leading). Ennek lényege, hogy a jelen állapotból indulunk ki (először elfogadjuk az állapotát, a helyzetét a másiknak, megfogalmazzuk a látható és nem látható dolgokat, és a valószínűsíthető érzéseket, élményeket), s amikor látjuk, hogy a másik teljes figyelme a mienk, akkor térünk át a vezetés szakaszára, amikor a kívánt iránynak megfelelően adjuk a szuggesziót. Ezért nem szerencsés például egy nagyon izguló, vagy esetleg agresszív gyereknek azt mondani, hogy „nyugodj meg”, mert bár a pozitivitás követelményét ez a mondat teljesíti, mégis ellenkező irányba fog hatni, mivel a kiindulás nem kongruens az általa átéltekkel. Helyesebb, ha abból indulunk ki, amit látunk, például így: *„Látom most nagyon izgulsz/feszült/dühös vagy, ez nagyon nehéz lehet most (ha ránk figyel, folytathatjuk). Ez teljesen természetes. Tudod, amikor félünk, érdekes változások vannak a testünkben, te is megfigyelheted.* (Innentől térünk át a vezetésre). *És ahogy figyelsz a testedre, kíváncsi vagyok, észrevetted-e, hogy hol vannak a testedben lazább, kényelmesebb érzések, (kivárás) és ezzel a koncentrációval képes vagy elérni, hogy ezek az érzések máshová is eljussanak, és lassan megnyugszol.”* Előbbi szuggesziósor nemcsak a követés-vezetés technikáját tartalmazza, hanem az úgynevezett **implikációt** is, amikor nem jelenik meg nyíltan a kívánt hatás, de a megfogalmazásban tetten érhető: a fenti példában a *„hol vannak a testedben lazább, kényelmesebb érzések”* például implikálja, hogy egyáltalán vannak ilyenek. A másik fontos stratégia a **kettős kötés** (double bind). Ennek lényege a választás illúziójának felkínálása, s ezáltal a kontrollélmény fokozása. Klasszikus példája kisóvodás gyereknel a *„piros vagy kék zoknit kéred?”*. Az általunk kívánt fő célt tekintve nincs választás (lesz zokni a gyerek lábán), ám mégis az aktív közreműködés lehetőségét teremti meg. Érdemes ezzel a technikával óvatosan bánni, mert könnyen átlátható. (Erre jó példa az a saját tapasztalat a fent említett zokniválasztási helyzetben, amikor a kétéves fiam erre közölte az összes zoknit magához öelve: „mindet”). Az egyik leggyakrabban használt technika az **átkeretezés** (reframing). Ilyenkor egy adott helyzetnek, élménynek más keretet adunk, s ez élményszintű változást hozhat. Például nem mindegy, hogy egy vereséget kudarcként vagy tanulási lehetőségként aposztrofálunk, vagy egy a diákok számára új helyzetet úgy kommunikálunk, hogy „muzáj” (mert például benne van a tantervben), vagy „érdekes lehetőség”. Nagyon egyszerű stratégia a **yes-et**, melynek során olyan kérdéseket teszünk fel, melyekre előre tudhatóan „igen” a válasz, és miután megkapjuk az igenlő válaszokat, tesszük fel azt a szuggesztív tartalmú kérdést, ami szintén igen választ eredményez. Tipikusan jól használható meccsek előtt a csapat összetartozását erősítő szándékkal, vagy a tanórán új gyakorlat bevezetésénél. Gyakran használunk **rögzített szókapcsolatokat** a hétköznapi életben is, a szakemberek ezeket leginkább a fő szuggesziók bevezetéseként használják. Ilyen például a *„Talán meglepődik, amikor észreveszi...”*, *„Az egyetlen fontos dolog most, hogy azt észrevegye, hogy ...”*, *„Nem tudom pontosan, milyen érzés is ez, amit átél, de...”*, *„Kíváncsi vagyok, pontosan hol fogja először érezni a változást”*, vagy a szuggesztív hatás növelése céljából az *„egyre inkább”, „napról napra”, egyre jobban és jobban”* –típusú szófordulatok. (Hammond, 1990, Varga és Diószeghy, 2001 nyomán). Nagyon gyakran használunk **metaforákat, képzelti képeket, anekdotákat, szimbólumokat** például a figyelem ott tartására, vagy a szuggesztív hatás elmélyítésére. Azért nagyon jó ezeket használni gyerekeknél, mert ez áll legközelebb az ő (kontrafaktuális) gondolkodásukhoz, ami még jórészt képekben történik, és a velük való kommunikáció során gyakorlatilag az történik, hogy képeket küldünk nekik (gondoljunk a törvényszerűségeknél leírt „ne nyúlj hozzá, mert leesik”-példára). Éppen ezért a metaforák sokkal inkább hatnak a tudattalan szintjén, ezáltal befogadásuk is önkéntelenebb. A képzelti képek alkalmazásával a gyerekek fantáziáját is megmozgatjuk, ami a

pszichológiai immunrendszert erősíti, és mindig mozgáshoz kötött (Göbel, 2006, 2010). Kezdeti nehézségek analógiájára lehet mesélni a gyerekeknek róluk, ahogyan fölálltak és elindultak felfedezni a világot: „*kezdetben milyen botladozók voltak az első lépések, a vágyott szekrény milyen messzinek tűnt, és aztán ahogy napról napra egyre ügyesebb lettél, egyszer csak eljött az a nap, amikor végre kipakolhattad a szekrényt.*”. Célirányos fantáziát lehet használni például a szem-kéz koordináció elősegítésére, például kosárlabdában büntetődobások gyakorlása esetében: „*olyan, mintha láthatatlan zsinór kötné össze a labdát a kezdeddel és a kosárral, képzeld el a labda ívét, ahogy száll a levegőben, centiről centire (le is lassíthatjuk a képet), és ahogy végül megkönnyebbülten a kosárban landol*”. (Érdeemes észrevenni, hogy ez a szuggesztiósor tartalmaz rögzített szókapcsolatot – „centiről centire” is, és implikációt – „megkönnyebbülten” – utóbbinál érthető a labdára is és a dobóra is a dolog.). Mindezek a technikák azonban csak akkor válnak élővé és működővé, ha **hitelesen és őszintén** kommunikáljuk. Ugyanis ha mi magunk nem hiszünk a működésében, mondhatunk csodálatosan kimódolt, kifinomultan felépített szuggesztiósorokat, a nonverbális kommunikációs jelek (hiszen azok is szuggesztióként tudnak működni) elárulnak bennünket. A szuggesztiókra is igaz, hogy verbális-nonverbális inkongruencia esetén a nonverbális jeleknek lesz nagyobb hatása.

4. AROUSAL, STRESSZ ÉS SZORONGÁS

4.1. Az arousal, stressz és a szorongás fogalma

A világból jövő ingerek bonyolult idegrendszeri folyamatok révén válnak észleletté (perception) (Csépe, Györi, Ragó, 2007). Azonban nemcsak a világból, hanem a saját testünkben érkező információk is részben feldolgozódnak. Az arousal a „*külvilág felfogott ingereinek általános ébresztő hatása az agyra, ami egy belső feszültségi szint változásában mutatkozik meg*” (Bányai, 2012. 41.o.). A zsigeri afferensek tehát nemspecifikus válaszmintákat hoznak létre (Bárdos, 2003). A motivációkutatók is vizsgálták azt a kérdést, hogy a külvilág ingereinek az agyra gyakorolt ébresztő hatása hogyan függ össze például a tanulással, a teljesítménnyel. Ha az agy éberségi szintje elég magas, nem kell fokozni, ám ha alacsony, akkor szükség van az éberségi szint fokozására. Ez az elképzelés vezetett az úgynevezett optimum-elméletek megalkotásához (részletesebben ld. Varga S. és Osvát, 2012). Akár a klasszikus elméletekről (Hebb, 1958; Yerkes-Dodson, 1908), akár az újabb megközelítésekről (pl. Spielberger és Starr, 1999) beszélünk, mindegyik összefüggést keres az arousalszint és a teljesítmény között. Ezt az összefüggést általában egy fordított U alakú görbével szokták bemutatni, melynek egyik tengelyén az arousalszint, másikon az inger összetettsége és intenzitása, a feladat nehézsége, a hatékonysági szint szerepelnek (elmélettől függően). Az elméletek közös lényege, hogy az arousalt tekintve létezik valamiféle optimális szint, vagy adaptációs szint (ez igaz az ingerek, az információ, az érzelmek mennyiségére, összetettségére is), amitől ha eltérést tapasztal a szervezet, reagálni fog, megjelennek az érzelmek. Például egy teljesen ismeretlen, szokatlan helyzet kismértékben a kíváncsiságot fokozza, túlzott mértéke azonban lehet már annyira zavaró, hogy a támpontvesztés élményével jár, így tehát a megjelenő szorongás elzárja az utat a kíváncsiság és a további exploráció elől. Azaz ha a közömbös szinthez képest nő az inger ún. kollatív intenzitása (összetettsége, újdonsága, kétértelműsége), először a kíváncsiságot fokozza, további növelése esetén megjelenik a szorongás is, és a kettő „harca” dönti el, hogy tovább folytatjuk-e a tevékenységet vagy meghátrálunk (Spielberger és Starr, 1999; Varga S. és Osvát, 2012).

Amikor olyan helyzettel találkozunk, amely veszélyezteteti fizikai vagy mentális jóllétünket, stresszt élünk át. Selye János, a téma klasszikus kutatója egyik egyszerűbb stressz-definíciója így szól: „*a test nem specifikus válasza a kihívásokra*” (Selye, 1974. 14. o.). Ez a gyakorlatban azt is jelenti, hogy a stresszre adott reakciók testi válaszokkal is együtt járnak, azaz (főként a tartós) stresszállapot közvetlenül is és közvetve is hatással lehet az egészségi állapotunkra. Önmagában azonban a stressz nem kizárólag rossz (mint ahogy – egyébként tévesen – a köznyelvben használják) hanem a rá adott reakciók, azaz a megküzdés módja és megfelelő vagy nem megfelelő volta határozza meg, hogy milyen hatással lesz ránk. Gondoljunk például egy sportversenyre, ahol természetesen minden sportoló (sőt, az edző is) stresszt él át, de ennek egy bizonyos mértéke elengedhetetlen az összeszedett koncentrált állapot eléréséhez – ez az úgynevezett *eustressz*, amikor a nehézségek leküzdése hozzájárul a fejlődésünkhöz vagy valamilyen cél eléréséhez. Ugyanakkor a *distressz* olyan helyzetet jelent, amikor például valamilyen traumatikus eseményt élünk át, főként ha az bejósolhatatlan és befolyásolhatatlan, és akár testi betegséghez is vezethet. Gyakorlatilag tehát minden jelentős alkalmazkodást igénylő helyzet vagy esemény stresszesnek tekinthető, függetlenül attól, hogy maga az esemény pozitív és várt (pl. esküvő, költözés, új munkakör stb.) vagy negatív (pl. természeti katasztrófa, válás, életfeltételek változása stb.). Ugyanakkor nemcsak külső események lehetnek számunkra fenyegetőek, hanem stresszt élhetünk át belső konfliktus esetén is, amely akár tudatos, akár tudattalan megválaszolatlan kérdések nyomán alakulhat ki. A leggyakoribb belső konfliktushelyzet, amikor választani kell két egymást kizáró vagy összeegyeztethetetlen cél vagy cselekvés között (például még iskolás tehetséges sportolók esetében az edzések, meccsek és az iskolai előmenetel közti választási helyzetek).

Azt, hogy egy adott eseményt milyen mértékben élünk meg stresszként, elsősorban az esemény befolyásolhatóságától illetve bejósolhatóságától függ. Minél befolyásolhatatlanabb és bejósolhatatlanabb egy adott esemény, annál erősebb stresszt élünk át. Ezt az összefüggést vizsgálatok sora is igazolta (Smith és mtsai, 2005; Everly és Lating, 2013; Németh, 2012). Az élőlények a stresszre bonyolult válaszmintázatokkal reagálnak, a stresszválaszok mind pszichés mind fiziológiai szinten megjelennek. Az alábbiakban a pszichés és a fiziológiai stresszválaszokat vesszük szemügyre.

A stresszre adott leggyakoribb pszichés válaszaink a szorongás, az agresszió és a fásultság. Extrém vagy elhúzódó stressz esetén ezek olyan mértéket ölthetnek, hogy kimeríthetik a mentális betegségek kritériumait (pl. szorongás esetén poszttraumás stressz-zavar, generalizált szorongás, agresszió esetén az alkalmazkodási zavarok, fásultságnál pedig a depresszió) (Comer, 2000; Gabbard, 2008; Kunimatsu és Marsee, 2012). Egy amerikai kutatás szerint a szorongás és a stressz a legfőbb hozzájárulói a mentális betegségek kialakulásának (16,4% a prevalenciája, ami kétszerese a hangulatbetegségének az USA-ban) (Everly és Lating, 2013). Ugyanakkor azok, akik magas szinten sportolnak, bár folyamatos tét- s ezáltal stresszhelyzetben vannak (viszont ez bejósolható) a versenyek és a felkészülés során, eredményesebben birkóznak meg a nagy stresszterheltséggel, mivel fejlettebb a pszichológiai immunrendszerük (Oláh, 2005). Petrika (2012) szerint ezek a sportolók saját beszámolóik szerint inkább az intrapszichés okokat tekintik stresszforrásnak.

A fenyegető és veszélyeztető helyzetekre az élőlények az „üss vagy fuss” (fight or fly) válasszal reagálnak, extrém esetben azonban előfordulhat a megdermedés is, mint harmadik reakció, amikor az élőlény leblokkol, képtelenné válik a cselekvésre (Németh, 2012). Az „üss vagy fuss válasz” felkészít bennünket a cselekvésre. Mindezt idegélettanilag két rendszer szabályozza: a szimpatikus idegrendszer és a HPA-tengely (hypothalamus-hypophysis-

mellékvesekéreg-rendszer) szabályozza, melyek az összekötő hurkok révén kölcsönösen szabályozzák egymás működését is (az idegéletteni szabályozást részletesebben lásd Molnár, 2012, Németh, 2012, Everly és Lating, 2013). Selye János szerint a szervezet három szakaszban válaszol a stresszre. Az első a vészreakció (alarm), amikor az energiák mozgósítódnak, a szimpatikus idegrendszer működésbe lép, a második az ellenállás, ekkor nézünk szembe a fenyegető helyzettel, a harmadik pedig a kimerülés, ami akkor következik be, ha a veszély prolongált, ám sem a támadás, sem a menekülés nem vezetett eredményre és a tartalékok kimerültek. Ezt a folyamatot Selye (1978) **általános adaptációs szindrómának** nevezte.

A szorongás és a félelem összekapcsolódó fogalmak. A szorongás gyakorlatilag egy olyan diffúz érzelmi állapotot jelent, ami rokon a félelemmel, csak éppen míg a félelemnek van tárgya, irányul valamire (tudjuk, mitől félünk, és jól körülhatárolható állapot), addig a szorongásnak nincsen. Ilyen értelemben akár úgy is értelmezhetjük, mint „nem tudatosított okú félelem” (Németh, 2012. 217.o.).

4.2. A félelem és szorongás megjelenése különböző életkorokban

A félelem és a szorongás evolúciós nézőpontból adaptív reakciónak tekinthető, hiszen felkészít bennünket a vészhelyzetre. Ezért nem meglepő, hogy ez az érzés az emberi fejlődés teljes spektrumán átível és az enyhe szorongásos reakciók megjelenése önmagában nem tekinthető kórosnak (Costello és mtsai, 2011).

Mitől is félnek és szoronganak a gyerekek? Vannak olyan félelmek, melyek megjelenése a vizsgálatok szerint konkrét speciális életkorokhoz köthetők. Ilyen például a 8. hónap tájékán megjelenő idegenfélelem (Cole és Cole, 1997), a 4-9 hónap között tapasztalható mélységtől való félelem (evolúciós jelentősége és adaptivitása érthető, hiszen ekkortájt kezdenek aktív helyváltoztatásba a babák), a 7-12 hónapos kor körül az erős, ismeretlen ingerre adott félelmi reakció, illetve a 15 hónapos kor környékén a szeparációs szorongás (az emlékezet fejlődésével a gyermek az anya távollétére ad erős félelmi reakciót, ezzel bővebben a kötődéssel kapcsolatos szakirodalom foglalkozik, pl. Józsa, 2012; Fonagy és Target, 1997, 1998).

Jelen tanulmányban főként az iskoláskorú gyermekek félelmeivel foglalkozunk bővebben. A 30-as évektől kezdve gyerekekkel készített interjúk vizsgálatok, kérdőíves vizsgálatok sora kereste erre a kérdésre a választ (áttekintő tanulmányként lásd Burnham, 2009; Muris és Field, 2011). A kutatások alapján azt látjuk, hogy a normatív félelmek megjelenése a gyerekek kognitív és affektív fejlődési állomásait tükrözik vissza. Azaz a 4-6 éves gyerekek a környezetben aktuálisan jelen levő dolgoktól félnek, kisiskoláskorban megnő a hibázástól, a rossz teljesítménytől, a kritikától és a képzeletbeli dolgoktól való félelmek mennyisége, illetve a testi sérüléstől, haláltól való félelem is ekkor dominál, s az utóbbiak már maradandóak (Németh, 2012). Muris és Field (2011) szerint érdekes az a megfigyelés, hogy az utóbbi években a fizikai sérüléstől való félelem aránya megnőtt a korai vizsgálatokban tapasztaltakhoz képest. Ollendick és mtsai (1996) kultúrközi összehasonlító vizsgálata átlagosan 14-féle félelmet mutatott ki a 7-14 éves, különböző kultúrából (amerikai, ausztrál, kínai, nigériai) gyerekek körében.

Az iskolai testnevelés szempontjából a legfontosabb szorongást okozó faktorok a teljesítménnyel, a megítéltetéssel kapcsolatosak. Ez nem pusztán azt jelenti, hogy a szorongást az okozza, hogy a tanár hogyan értékeli a teljesítményt, hanem a társas kapcsolatok szempontjából is fontos a megítéltetés. A következő alfejezetben a teljesítményszorongást és hatásait vesszük górcső alá.

4.3 A teljesítményszorongás és hatásai

A teljesítménymotiváció az a vágy, hogy jól végezzük feladatainkat, hogy legyőzzük az akadályokat. Kialakulására hat az egyén önmagával szemben támasztott igény szintje, motivációs állapota, a siker vagy kudarc szubjektív valószínűsége és a cél vonzereje egyaránt (a teljesítménymotiváció pszichológiai alapjairól lásd Varga S., 2012). A teljesítménymotiváció háttérében álló érzések (önbizalom és hasznosság) hozzájárulnak önértékelésünkhöz. Az azonban, hogy mit és hogyan tekintünk sikernek, erős kulturális különbségeket mutat. A mi individualista társadalmunk az egyéni sikereket helyezi előtérbe, ami nagyon erős versenyszellemet indukál a társadalomban. A versengés általában magas érzelmi-indulati hőfokon zajlik és nagyon erős a motiváló ereje. Az egészséges versengés hasznos lehet, mert differenciálódik általa a személyiség, illetve olyan készségek, tulajdonságok mutatkozhatnak meg, melyek enélkül nem látszanának (Kissné Gombos, 2012). Ugyanakkor, ha kizárólag a győzelem a fontos és ez az egyetlen eszköze a társas elismerés és elfogadás megszerzésének, akkor könnyen vezet önbizalomhiányhoz. A testnevelés oktatása során gyakori a teljesítményhelyzetek aktív felhasználása. Azonban nem mindegy, milyen súllyal van jelen az oktatásban. Ha a tanár kizárólag azokkal a gyerekekkel foglalkozik érdemben, akik kiemelkedők valamilyen sportágban, akik „ügyesek” az órákon, esetleg a folyamatos mérésekkel állandó versenyhelyzeteket teremt az osztályban, ez negatívan befolyásolja a gyerekek énképét, önértékelését), és csökkenti a mozgás, a testnevelés iránti motivációt. Az utóbbi évek nemzetközi vizsgálatai is azt mutatják, hogy csökken a testnevelés foglalkozások és a sportok iránti motiváció az iskoláskorúak körében (Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis, & Kouli, 2006; Kimm és mtsai, 2000; Trost és mtsai, 2002) és ez annak is köszönhető, hogy a versenyhelyzetek, a folyamatos méréseken alapuló osztályzás, a gyerekek standardhoz mérése és a standard elvárásokhoz való igazodás-igazítás elveszi annak megtanulását, hogy a mozgás örömforrás is lehet (Kopp és Skrabski, 1995).

Goetz és Hall (2013) tanulmányukban áttekintették a szakirodalmat 2011-ig, és azt az érdekes felfedezést tették, hogy míg a „teljesítmény és szorongás” keresőszavakra több, mint 500 találatot jelzett a PsycInfo, addig a „teljesítmény és érzelem” (adott érzelmekkel, mint például öröm, büszkeség keresve is) keresőszavakra alig 20 alatti találatot.

Az iskolával kapcsolatos szorongás prevalenciája meglepően magas, egyes kutatások több, mint 18%-ra teszik a 6-14 évesek körében (Martinez-Monteağudo és mtsai, 2011). Az iskolával kapcsolatosan megjelenő félelmeket, szorongásokat számos kutatás próbálta azonosítani, klasszifikálni. A szakirodalom alapján az iskolával kapcsolatos szorongások négy fő kategória mentén értelmezhetőek: 1. hibázás és büntetés, 2. iskolai agresszió, 3. szociális megítéltetés, 4. iskolai értékelés (Steinhausen és mtsai, 2008; Swartz és mtsai, 2011).

Az iskolában megjelenő szorongást azonban sokféle faktor befolyásolja. A legtöbbet kutatott két terület a társas légkör, melyet főként a kooperáció mértéke, a diákok egymás közti viszonya, valamint a tanár-diák viszony minősége a meghatározó (Kuperminc, Leadbeater, Blatt, 2001; Cohen és mtsai, 2009; Martinez-Monteağudo és mtsai, 2011), és a napi agresszív cselekmények mennyisége (akár megfigyelőként, akár elszenvedőként) (Astor és mtsai, 2002; Klein és mtsai, 2012, Kunimatsu és Marsee, 2012).

4.4. A (teljesítmény)szorongás csökkentése

Fontos elméleti alapvetés, hogy a testedzést és sportot önálló prevenció eszközként tekintik a magatartáskutatók, kifejezetten pszichofiziológiai védőfaktort jelent és a magatartásorvoslás stresszmodellje értelmében az egyik legjelentősebb stresszoldó módszer már önmagában is (Pikó

és Keresztes, 2007). Azonban nem mindegy, hogyan, milyen feltételek (érzelmi, tárgyi, kommunikációs) között valósul meg a rendszeres mozgás.

A gyerekek nagyon érzékenyek az érzelmi változásokra, és szuggesztibilitásuk (a szuggesztiók iránti fogékonyságuk) is magasabb, mint a felnőtteké (bár náluk is vannak egyéni eltérések) (Kissné Gombos, 2012; Zétényi, 2004). Éppen ezért a megfelelő kommunikáció alkalmazásával a szorongást is lehet csökkenteni. Varga Katalin szép példáját mutatja be egy pedagógustól származó egyszerű mondat szuggesztív erejének: egy vidéki iskola nagyon szeretett osztályfőnöke az osztály által adott karácsonyi műsort megelőző napon a következő mondatot mondja: *„Holnap mindenki itt legyen ám... lázasan is be kell jönni!”* Másnap a történet így folytatódik: *„Másnap reggelre a fiam belázasodik, lázasan bemeleg, csillogó szemmel végigcsinálja a műsort, majd estére a láza elmúlik, és továbbra sincs semmi baja. A láz mellett nem is volt egyéb tünete”*. (Varga és Diószeghy, 2001. 10.o.)

A szorongás fokozására a tárgyi szuggesztiók is alkalmasak. Erre jó példa egy negyedik gimnáziumi testnevelésóra, amikor a diákok arra mentek be a tornaterembe, hogy elő volt készítve a gerenda a gyakorlatok számára. Nem volt idő például a tárggyal való ismerkedésre, azonnal olyan gyakorlatokat kellett rajta végezni felkészülés és magyarázat nélkül, amelyek (pl. bukfenc) kifejezetten fokozták a szorongást (a szerző saját példája).

Ezek természetesen negatív példák, nézzünk tehát néhány olyan stratégiát, ami az iskolai testnevelésben szorongáscsökkentő hatással bírhat.

Az egyik legfontosabb általános szorongáscsökkentő módszer testnevelésórai keretben a világos keretek, illetve a biztonságélmény megadása. Mindezt tornatermi keretben a nonverbális csatornán is tudja közvetíteni, az odafordulás, a szemkontaktus, a térközsabalyozás és a paraverbális eszközök segítségével. Verbálisan a világos, rövid, átlátható és értelmes keretek megfogalmazása a követendő, amit akár együttesen is formálhat az osztályokkal, de az egyezséget a legelején mindig érdemes megkötni. A szorongás kapcsán a tanárnak figyelnie kell a gyerekek állapotára, először is fel kell tudnia ismerni, ha egy gyerek szorong egy gyakorlattól. Mi lehet ennek a jele? Mivel a szorongás vegetatív reakciókkal jár (ld. előző alfejezet), ez látszik a gyereken: elsápad, elpirul, töredezetté válik a mozgása, összehúzza magát, megjelenhet hiperventilláció, s adott esetben az arcon megjelenik a félelemre utaló mikro-vagy makrokifejezés.

A következő lépés annak kiderítése, hogy mi okozza a szorongást, hiszen szoronghat a helyzettől, mert ismeretlen, a többiek általi megítéltetéstől, attól, hogy nem lesz elég ügyes akár önmaga előtt, akár a többiek előtt. Természetesen fontos elkülöníteni, hogy a szorongás milyen mértékű és minek szól. Valamennyi szorongás természetes egy új helyzetben, ezt elegendő csak regisztrálni, és lehet például olyan mondatot mondani a csoportnak, hogy *„Látom, a feladat újdonsága izgalmat ébreszt, az nagyon jó, mert ez segíti a gyakorlat megtanulását”*.

Amennyiben nagyon erőteljes mértékű szorongást tapasztal egy gyereknel, akkor fontos, hogy az oknyomozás ne mindenki előtt történjen. Az aktuális helyzetben segíthet néhány nagymozgásos elem (mivel az extrapyramidális rendszer által koordinált nagymozgások a szorongás ellen hatnak), amit érdemes mindenkivel csináltatni, nem kiemelve a szorongó gyereket a többiek közül. Például azt mondani: *„Mielőtt nekilátunk a gyakorlásnak, érdemes nagy karkörzéseket, guggolásokat végezni, hogy a tónusunk a legmegfelelőbb legyen”* (érdemes megfigyelni például ennek a mondatnak a szuggesztív erejét: gyakorlás és nem teljesítményhangsúly, nem mondja, hogy a szorongást csökkenti, hanem megfelelő tónusról beszél, amit mindenki magának állíthat be). Használhatjuk az aktív lazítási módokat (nagy izomcsoportok átmozgatása, ritmikus gyakorlatok és a lokális muszkuláris lazítási forma, az aktív rázás, vagy az imitációs lazítás – Bagdy és Koronkay, 1988) szorongáscsökkentésre. Ennek egy

jól kidolgozott alapszere a progresszív relaxáció, mely (röviden fogalmazva) az izomtenzió változások tudatosításán alapuló relaxációs módszer, s ennek egyes elemeit szintén lehet alkalmazni. Az is nyilvánvaló, hogy órai keretben nem lehet mindenkinek az érzelmi állapotával külön foglalkozni, ahogyan az is, hogy a tanár – mivel sokan vannak – főként a nagyon kiugró eseteket veszi észre – ha észreveszi. Ezért először csoportosan érdemes elejét venni a szorongás kialakulásának, például azzal, hogy eleve olyan légkört teremt a tanár, amiben szabad hibázni, és a gyerekeket nem valamiféle standardhoz méri, hanem világossá teszi, hogy az egyéni haladás mértékét figyeli. Először is meg kell bizonyosodnia arról, hogy mindenki figyel. Maga köré gyűjtheti a gyerekeket és világos instrukciókat ad, elmondja, hogy mire jó a gyakorlat, milyen készségeket nyerhetnek a gyerekek, ha megtanulják, majd visszakérdez, hogy biztos legyen benne, hogy megértették. Ezzel értelmes keretbe helyezi a gyakorlatot, és a gyerekek is érteni fogják, miért is kell nekik megcsinálni. Meg is kérdezheti őket, hogy szerintük mire való egy-egy gyakorlat (Metzler, 2011). A megfelelő pozitív légkör megteremtését segíthetik olyan világos szabályok, mint „Csak jó kérdés van” (szuggesztív szempontból ez sokkal jobb, mint a „Nincs rossz kérdés”), „Figyelünk egymásra” (ez implikálja, hogy a tanulók is figyelnek egymásra, és a tanár is rájuk), „Mindenkinek a véleménye fontos”, „Tiszteljük egymást”. Metzler (2011. 126. o.) a rossz válaszok esetére azt a stratégiát javasolja, hogy a tanár ne intézze el egyszerűen azzal, hogy „Ez rossz volt, következő”, hanem legyen szenzitív, és mondja inkább azt, hogy „Ez nem az a válasz, amit keresek”.

5. POZITÍV INTERAKCIÓK ÉS MOZGÁSTANULÁS

5.1. Motivációs alapok – kommunikációs szempontból

Bár az epidemiológiai vizsgálatokból tudjuk, hogy az aktív mozgásban való részvétel preventív hatással van számos betegség kialakulására (World Health Organization, 2004; Spessato és mtsai, 2013), egyre inkább a kutatások előterébe kerülnek a nyugati kultúrában „szokásos” kevés mozgás mögött álló motivációs és szociálpszichológiai faktorok is (Hagger és mtsai, 2011). Egyre több az olyan kutatás, amely kifejezetten a rendszeres mozgás iránti attitűdöt, a sportolásban megjelenő motivációt vizsgálják (pl. Vlachopoulos, Katartzi, Kontou, 2011; Zeng és mtsai, 2011; Spray, 2011; MacPhail, 2011). Jelen tanulmány szempontjából a legfontosabb kérdés a testnevelésórán megjelenő vagy épp nem megjelenő motiváció kérdése. Vizsgálták az önbizalom (Fisher és mtsai, 2010), a szülői támogatás (Schary és mtsai, 2012), a környezeti faktorok (Rosenberg és mtsai, 2010), az észlelt kompetencia (Morano és mtsai, 2011) és a testtömeg-index (Spessato és mtsai, 2013) hatását, ám a kommunikáció szempontja kevésbé jelenik meg a vizsgálatokban. Tudjuk azonban, hogy azok, akik a fizikai aktivitás iránt pozitív attitűddel bírnak, inkább vesznek részt örömmel nemcsak a testnevelésórán, hanem az iskolán kívül is inkább mozgásos szabadidő-tevékenységet választanak (pl. Zeng és mtsai, 2011; Portman, 2003). Bailey és mtsai 2006-os áttekintő tanulmányokban végigveszik az iskolai testnevelés fizikai, szociális, kognitív és affektív hatásait, ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy további kutatások szükségesek, hogy megtudjuk, pontosan milyen módokon bontakoztathatóak ki a jótékony hatások. MacPhail (2011) felhívja a figyelmet arra, hogy ahhoz, hogy a testnevelés oktatásban valódi változások jöhessenek létre, meg kell tudnunk, a gyerekek mit is gondolnak erről. Szempontjaik részben megfelelnek az „akadémikus” szempontoknak (egészségmegőrzés, kapcsolattartás, csapathoz tartozás), ugyanakkor úgy tűnik, a nemzetközi tapasztalatban is megjelenik, ami Magyarországon is gyakori, hogy a tanárok kizárólag a tehetségekkel szeretnek

foglalkozni, sőt, *“néha nagyon durvák azokkal, akik nem tudják a dolgokat megcsinálni, nem érzik, hogy egyszerűen nem tudják, nem hisznek nekik és amikor csak lehet, zavarba hozzák őket a többiek előtt”* (im. 109. o.).

A kutatások egyik szempontja, a versengő típusú gyakorlatok vizsgálata. A kompetitív tartalmú gyakorlatok alkalmazása nagyon gyakori a testnevelésórákon, mind a nemzetközi, mind a hazai gyakorlatban (Bernstein és mtsai, 2011; Cserné Adermann, 2006). Amellett azonban, hogy ezek a gyakorlatok lehetővé teszik számos készség és a személyiség fejlődését, hiszen arra tanítják a gyerekeket, hogy megállják a helyüket a versengő világban, motivációs szempontból nehézséget is jelentenek. Az, hogy a gyerekek mennyire szívesen és motiváltan vesznek részt ezekben a gyakorlatokban, főként azon múlik a kutatások szerint, hogy mennyire ügyesek az adott feladatban és mennyire van sikerélményük (Ennis, 2003), illetve azon, hogy hogyan vannak a gyakorlatok strukturálva. A különböző szintű képességekkel rendelkező gyerekek különböző élményeket kapnak a testnevelésórán. A folyamatos részvétel feltétele a sikerélmény, ezért a kompetitív feladatok során azok a gyerekek fognak folyamatosabban részt venni, és azoknál alakul ki a sport iránti intrinzik motiváció, akiknek az adott tevékenységhez megfelelő képességeik vannak, akiknek pedig nincsenek, azok inkább visszahúzódnak (Manson, 2003; Bernstein és mtsai, 2011). Azonban nemcsak az adott feladathoz való képességek objektív megléte számít motivációs szempontból, hanem a gyermek elképzelései, hiedelmei a saját képességeit illetően. Ezek az elképzelések, (a szociálpszichológiából jól ismert fogalom, az) attitűdök hatnak a gyerekek testneveléshez, mozgáshoz való viszonyára és a viselkedést is befolyásolják (Standage és mtsai, 2003; Ajzen, 2005; Stiehl és mtsai, 2008). Bernstein és mtsai (2011) fókuszcsoporthoz készült vizsgálatukban éppen ezekre az attitűdökre voltak kíváncsiak. Az eredmények azt mutatták, hogy a jobb képességekkel rendelkező gyerekek lelkesen vettek részt a kompetitív feladatokban is, míg a kevésbé jó képességűek inkább a kooperációt részesítették előnyben, ugyanakkor mindenki kiemelte a képességek fontosságát, illetve azt, hogy egy-egy képesség fejlődéséhez gyakran több időre van szükség, mint ami rendelkezésre áll.

Számos kutatás jut arra a konklúzióra, hogy szívesebben vesznek részt a gyakorlatokban a diákok, ha pozitív módon van kommunikálva számukra a helyzet. Stiehl és mtsai (2008) három fő motivációs szükségletet ír le a fizikai aktivitásban résztvevők oldaláról: a kompetencia (képesség, profizmus, az erőfeszítések sikere), a kapcsolat (biztonság, valahova tartozás, hasznosság) és konfidencia (autonómia, optimizmus, remény és pozitív énkép). Ezeket a motivációs szükségleteket (és ezek részben a nevelés céljai is) könnyebb megvalósítani, ha a résztvevők szeretik azt, amit csinálnak. A csoportos mozgás, a fizikailag is aktív közös tevékenység fontos lélektani hatása, hogy kialakítja a közösség tagjaiban az elfogadottság, a baráti közösségbe tartozás érzését, fejleszti a kapcsolatteremtő és konfliktusmegoldó képességet, a szolidaritást, a toleranciát (Rétsági és mtsai, 2011).

A tanári kommunikáció egyes változói erősen összefüggnek a diákok affektív tanulási motivációjával (pl. Allen és mtsai, 2006; Webster, és mtsai, 2011, 2013). A kutatások során két fontos faktor emelkedett ki akár a matematika (pl. Mottet és mtsai, 2008), akár a testnevelés (pl. Webster és mtsai, 2011) során tapasztalt affektív tanulás legjobb előrejelzőjeként: a tanári kommunikáció világossága és a relevanciája (utóbbiba beletartozik a tanár azonnali nonverbális reakciója, a hozzáférhetősége is), s ez meghatározta a tárgyhoz való viszonyt is. Azok a diákok, akik a tanári kommunikációt relevánsnak érezték, nagyobb személyes involváltságról és relevanciáról számoltak be, mint akik nem érezték így.

Vlachopoulos és Mtsai (2011) tanulmányukban a Ryan és Deci (1985, 2002) által kidolgozott selfdeterminációs elmélet (Self Determination Theory)² alapján (amit Ntoumanis és Standage (2009) átdolgozott az iskolai testnevelésre) vizsgálta a diákok motivációs szükségleteit kifejezetten a testnevelés szempontjából. Az elmélet három központi konstruktuma az autonómia, a kompetencia és a kapcsolat. Ezen motivációs szükségletek kielégítettsége szorosan összefügg az öndetermináltság érzésével. Mindhárom faktor összefüggött (alsó-felső tagozatban és középiskolában is) az észlelt autonómiatámogatással és az észlelt vitalitással.

Nem szabad szem előtt tévesztenünk azt a tényt sem, hogy nemcsak a tudatos folyamatok határozzák meg a motivációinkat, érzéseinket, hozzáállásunkat. Ennek egyik kiemelkedő példája a Pygmalion-effektus (Rosenthal, 1968; 2002; 2003). A hatás lényege a pozitív vagy negatív elvárások „beigazolódása”, például a klasszikus pedagógiai vonatkozású kísérletben a kisiskolásoknál a független szakértő által jobb képességűnek de „későn érőnek” mondott (valójában random válogatott) tanulók teljesítményének javulása.

Motivációs szempontból nagyon fontos tény, hogy a testnevelés a nemzetközi gyakorlatban is alacsony státuszú, marginális tanórának számít (Lux és Cullick, 2011). A tanárok nagyon gyakran frusztrációként élik meg ezt a helyzetet, a diákok pedig sokszor nem tekintik őket „rendes” tanárnak. Mindez meghatározza a tanárok és a diákok hozzáállását a tárgyhoz, a tanári hatékonyságot, a munkával, karrierrel, a tanárnak önmagával szembeni elégedettségét és adott esetben korán kiégéshez vezethet. Vannak azért beszámolók olyan kivételes tanárokról (pl. Naess, 2001), akik komoly erőfeszítések árán meg tudták tartani saját pozitív motivációjukat és az iskolában elérték, hogy a testnevelés tárgy nagyobb elismerést kapjon. Ehhez azonban folyamatos pozitív attitűdöt kellett fenntartani, az ignorálást figyelmen kívül kellett hagyni és az iskola működésében, az eseményekben fontos feladatokat kellett magára vállalnia.

5.2. A megerősítések szerepe

A tanuláselméleti kutatásokból (Mórotz és Perczel-Forintos, 2005) tudjuk, hogy az egyszerűbb tanulási formák (pl. klasszikus és instrumentális kondicionálás) esetében nagyon fontos a pozitív megerősítés szerepe. Ez később, a komplex tanulás esetében is megmarad, csak a megerősítés jellege változik meg, részben a motivációk, a kognitív és affektív folyamatok, illetve a szociális viszonyok változása során. Ez egy nagyon bonyolult folyamat, sok összetevővel. Sok tanulmány emeli ki a visszajelzés fontosságát, mivel anélkül nincs tanulás (pl. Metzler, 2011; Rink, 2011), ugyanakkor a visszajelzés pontos szerepét a mozgástanulás folyamatában csak a 90-es évektől kezdték vizsgálni. Az mindig is egyértelmű volt, hogy a visszajelzés fontos a tanulás folyamatában. Abban azonban kevésbé biztosak a kutatók, hogy pontosan mikor és hogyan a leghatékonyabb (Rink, 2009), mivel a visszajelzés mindig multidimenzionális.

Metzler (2011) megfogalmaz néhány általános szabályt a visszajelzésekkel kapcsolatban, melyek egyébként (bár a szerző erre nem utal) a tanuláselméleti törvényszerűségeket (Mórotz és Perczel, 2005) is tükrözik:

1. A több visszajelzés jobb, mint a kevesebb.
2. A célzott, specifikus visszajelzés hasznosabb, mint az általános.
3. Az azonnali visszajelzés hatékonyabb, mint a késleltetett.

² A selfdeterminációs elmélet (Ryan és Deci, 1985) szerint az emberi motiváció egyik alapvető jellemzője az autonómia iránti szükséglet. Tehát cselekvéseink akkor lehetnek intrinzik módon motiváltak (és így jutalmazóak), ha azok önálló akarattal, választásunk eredményei. Az elmélet három pillére az autonómia, a kompetencia és a kapcsolat másokkal (szociális beágyazottság), melyek megtapszatalása növeli az öndetermináltság érzését.

4. A korrektív visszajelzés jobban segíti a tanulást, mint a nem korrektív visszajelzés.
5. A verbális és nonverbális visszajelzés kombinált használata jobb, mint bármelyik csak önmagában.
6. A haladók számára elegendő a kevesebb, ám specifikusabb visszajelzés.
7. Az újoncok számára a lehető legtöbb visszajelzést kell adni, és ezeknek a tanuló által befektetett munkára is összpontosulniuk kell.

A megerősítéseket azonban csak elfogadó, hiteles légkörben és a megfelelő módon adhatjuk hatékonyan. *“Jól van. Büszke vagyok rátok.”* a magyar gyakorlatban időnként hallanak a tanulók ilyen mondatokat (bár nem túl gyakori), de valójában érdemes helyettük mást mondani. Az ilyen típusú mondatok látszólag megerősítők, azonban az implicit módon a függőséget hordozzák és nem az autonómia növelése érdekében hatnak. Jobb helyettük olyan módon adni a megerősítést, amelyben a tanulók erőfeszítése méltatódik, például: *“A siker a kemény munkátok eredménye. Igazán büszkék lehettek magatokra”* (Stiehl és mtsai, 2008. 31. o.). Stiehl és mtsai (2008) adnak néhány további példát arra, amikor a megerősítés nem hatékony (ők játékosok esetén írták le a példákat, de ez órai keretben is működhet). Például érezhetik a résztvevők manipulációnak („mit akar ez tőlem?”), okozhat szorongást („nem tudom még egyszer így megcsinálni”), vezethet tagadáshoz („én sportszerű? látna a testvéremmel!”) és hitetlenséghez („én jó lövő? viccel? még egy ajtót sem találnék el három lépésről”). Azok a szavak, hogy „fantasztikus”, „jó”, „csodálatos” és „szép” önmagukban pozitívnak tűnnek, azonban mivel értékelés rejlik bennük (azaz ha a személyre vonatkoznak, nem a cselekvésre), kényelmetlen érzéseket okozhatnak. A 6.3. fejezetben (a vademecumban) végigvesszünk néhány olyan konkrét stratégiát, amit érdemes használni helyettük, itt röviden csak annyit, hogy ezek helyett inkább specifikusan dicséerjünk, azaz mondjuk el, amit látunk és érzünk.

5.3. Érzelemszabályozás és mozgás

Az izomtónus, a mozgás és a lelki-érzelmi állapot összefüggései ősidők óta ismertek (Bagdy és Koronkay, 1988). Ennek egyszerű példája, amikor valaki kevésbé ügyes motorikusan egy tevékenységben, az hatással lehet a kompetenciaérzésre, az önértékelésre, azaz a szegényes, kevésbé jó motoros képességek indirekt módon, de kapcsolatban állnak a szociális, emocionális működéssel. Cummins és mtsai (2005) 234 általános iskolás gyereket vizsgáltak a mozgásfejlődés és empátia szempontjából. Eredményeik szerint azok a gyerekek, akiknek a motoros fejlődése zavart volt, az érzelemfelismerési és empátiaesetekben is rosszabbul teljesítettek. Mindez nem meglepő, hiszen Marton Magda (1970) kutatásaiból is tudjuk, hogy az aktív önindította mozgásnak nagyon nagy szerepe van a self fejlődésében is. A mozgás fejlődése bonyolult idegrendszeri szabályozás alatt áll, s mindez összefüggésben van az érzelmelek, a kogníció működésével is (pl. a csecsemő ringatása stimulálja a kisagyat, mindez az anyai tartó viselkedéssel együtt) és például a stern-i mag-self kialakulása ezeken a korai szenzorimotoros hatásokon is alapul. Terápiás folyamatokban felfigyeltek arra, hogy a regresszió, a visszatérés korábbi, ősi működésmódokhoz gyakran testi, motorikus szinten is megtörténik (Niklasson és mtsai, 2010). A mozgásfejlődéssel foglalkozó tanulmányok hangsúlyozzák, hogy ha a mozgásfejlődés bármelyik szakasza kimarad, vagy nem gyakorlódik be kellőképpen, akkor a hozzá kapcsolódó érzékelő és irányító központok az agyban nem differenciálódnak megfelelően, s ez több terület elégtelen működéséhez vezethet. Egyszerűen fogalmazva a megfelelő mozgásfejlődés hatással van a viselkedésszabályozás, kognitív és affektív funkciók működésére is (Benyák, 2007; F. Földi, 2005).

6. A HATÉKONY TANÁRI KOMMUNIKÁCIÓ, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A TESTNEVELÉSRE

6.1. A hatékony tanári kommunikáció elemei és eszközei

A hatékony tanárok olyan módon kommunikálnak a diákokkal, hogy azok pontosan értsék az instrukciókat, a kérdéseket, és ez a lehető legkevesebb időt vegye el az órából (Metzler, 2011, Pickup és Price, 2010). Metzler (2011) kiemeli, hogy kiindulásképpen a legfontosabb, hogy a tanulók figyeljenek arra, ami történik, mert enélkül nem lesz hatékony az oktatás. Ehhez szerinte érdemes „figyelmi jelet” alkalmazni, még mielőtt a fontos információk elhangzanak, hogy a tanulók valóban csendben legyenek (ez lehet verbális, pl egy szó, vagy egy sípjel, esetleg ritmusjel, vagy a tanár a tér meghatározott pontjára áll, illetve ezek kombinációi, stb). Második szabály a világos fogalmazás, az instrukcióknak rövideknek és érthetőeknek kell lenniük. Felhívja a figyelmet arra is, hogy a különböző életkorokban különbözőképpen, adott esetben más szavakkal kell elmagyarázni akár ugyanazt a gyakorlatot, mert „attól még, hogy a tanár érti, nem biztos, hogy a diák is érti” (i.m. 117. o.). Hangsúlyt kell továbbá fektetni arra, hogy a tanár változatosan használja a hangját, azaz a paraverbális eszközöket a figyelem ébrentartására, és folyamatosan figyelni kell arra is, hogy a tanulók valóban értik-e az instrukciókat.

A tanulmányok foglalkoznak a testnevelésórán elhangzó kérdések típusaival, például fókusz-kérdések, tartalmi kérdések, ám a legtöbb tanulmány nem veszi figyelembe a kommunikációban megjelenő kapcsolati szintet és a kérdések szuggesztív erejét, azaz kevesebb figyelmet fordítanak a hogyan-ra. Például elfogadható fókusz-kérdésnek számít Metzler (2011) szerint a „Mikor is kezdődik az óra?” vagy a „Hová kell tenni az eszközöket óra után?”. Valójában ezek nem valódi kérdések, a szakirodalom az ilyen típusú kérdéseket közléssorompónak (Gordon, 2003) nevezi. Ugyanakkor alkalmazásuk önmagában nem egyértelműen rossz vagy helytelen, ám hatásuk a tanár-diák kapcsolat minőségén múlik.

Stiehl és mtsai (2008) *Teaching physical activity. Change, challenge and choice* című könyvüket azzal a kérdéssel kezdik, hogy vajon álom-e, túl idealisztikusnak tűnik-e egy olyan testnevelés-oktatás, amelybe minden résztvevő elkötelezetten és örömmel involválódik. A könyv nemmel válaszol a kérdésre, és lépésről lépésre mutatja meg azokat a lehetőségeket, amelyek segítenek ezt a célt elérni. Számos konkrét javaslatot tesznek például a gyakorlatok kiválasztásához, mindig szem előtt tartva azt az elképzelést, hogy fontos, hogy a mozgás örömét mindenki megtapasztalhassa. Most ezekből kifejezetten a kommunikációra vonatkozó néhány részletet emeljük ki, a 6.3. alfejezetben pedig a konkrét példákat, javaslatokat lehet olvasni, már kombinálva a korábban tárgyalt szuggesztív kommunikációs elemekkel.

Alapvetően lényeges a **szupportív nyelvezet** használata, melynek során a vezető azt közvetíti, hogy a tanulók kompetensek, értékesek és számítanak. „Ez a nyelvezet hívogató és bátorító, az elfogadás nyelve, amely a tisztelet légkörét kelti” (Faber és Mazlish, 1990; idézi: Stiehl és mtsai, 2008. 32. o.). Használjunk visszakérdezést, lehetőleg **nyitott kérdések** formájában például akkor, amikor egy tanuló a teljesítményéről kér visszajelzést. A **bizalom építéséhez** sokféle kommunikációs eszköz áll rendelkezésre. Először is fogadjuk el a tanulók (játékosok) érzéseit, segítsünk a megnevezésükben, kommunikáljuk a saját érzéseinket (ehhez használjunk én-közlést), továbbá kerüljük a megfélemlítést, vádaskodást, ítélkezést, illetve ha egy kérés, vágy nem teljesíthető, használhatjuk a gyermeknevelési kézikönyvekből jól ismert „teljesítés fantáziában”-technikát. Az oktatás során előfordulnak olyan helyzetek, amikor a

nevelési munka része a **fegyelmezés** is. Nem is csoda, hiszen nem várható egy csapat gyerektől, hogy mindenki mindig ugyanúgy legyen jelen az adott helyzetben. Ha így lenne, nem íródnának könyvek a pedagógiáról, a gyereknevelésről, hanem elég lenne egy hangszóró a falban, ami közli a teendőket. Szerencsére nem így van. Abban egyetértenek a gyerekpszichológusok, hogy a gyerekeknek érezniük kell a viselkedésük következményeit, de ez nem büntetéssel érhető el a leghatékonyabban. Van néhány olyan kommunikációs technika, amit érdemes megismerni. Először is érdemes a megfelelő segítő lehetőségeket azonosítani, a viselkedésre érdemes koncentrálni, nem pedig a gyereket minősíteni, hasznos lehet választási lehetőségek felajánlása (ha olyan a helyzet), továbbra is érvényes, hogy kommunikáljuk, amit látunk és érzünk, illetve jó technika, amikor a diákkal mondatjuk ki, mi volt helytelen a viselkedésében.

Főként a fegyelmezésnél hasznosak az **erőszakmentes kommunikáció (EMK)** (angolul NVC/ nonviolent communication, compassionate communication) (Rosenberg, 2012) technikái. Az EMK négy lépésből áll: megfigyelés, érzések kifejezése, szükségletek kifejezése és a kérés. A kommunikáció folyamatában a minősítés soha nem a másik emberről szól (azaz értelmezhetetlenek a “te ilyen és ilyen vagy”-típusú közlések), és annyiban több az előbbieken tárgyaltaknál, hogy még a viselkedést sem engedi minősíteni. A kommunikációs konfliktusok forrását abban látja, hogy a felek nem értik egymás szükségleteit, a felek szükségletei nincsenek harmóniában egymással, vagy az egyik fél számára nem megfelelő, ahogy a másik a szükségleteit szeretné kielégíteni. (Például ahelyett, hogy azt mondjuk a tanulóknak, hogy *“Hogy lehettek ilyen rendetlenek, már megint úgy néz ki a terem, mint egy disznóól!”*, megfogalmazhatjuk az igényünket így is: *“Amikor azt látom, hogy az eszközök a teremben vannak szétszórva, csalódott vagyok. Azt szeretném, hogy a korábbi megállapodás értelmében az óra végén tegyék el őket a helyükre.”*).

A paraverbális kommunikációs formák közül érdemes kiemelni a **proxemikai szabályozást**, mint hatékony segítő eszközt. Bár a hatékony kommunikációval kapcsolatos kutatások száma a pedagógia területén is növekszik, kevés kutatás foglalkozik a gesztusok és a térközszabályozás eszközeivel (Roth, 2001). Castañer és mtsai (2013) kvalitatív és kvantitatív módszereket ötvöző kutatásukban összehasonlították a kezdő testnevelés tanárok nonverbális kommunikációját régóta pályán levőkével. Eredményeikből itt a proxemikával kapcsolatosakat tárgyaljuk. A kezdő tanárok inkább a rendelkezésre álló tér közepére, míg a régóta tanítók inkább a perifériára állnak az oktatási folyamat során. A szerzők azzal magyarázzák ezt a megfigyelést, hogy a régóta pályán levő testnevelés tanárok nagyobb önállóságot várnak a diákoktól és ezt a térközszabályozással, azaz a perifériára pozicionálással is jelzik, ezzel nagyobb teret adnak a csoportnak. Másik (bár nem meglepő) eredményük, hogy a tanítási tér használata függ a kommunikációs folyamat jellegétől: ha illusztrátorokat (mondanival alátámasztást kísérő gesztusok) használnak, ami nem igényel interakciót, akkor többet mozognak a térben, szabadabban használják a mozgást. Ha azonban a kommunikáció szabályozó (regulatív) jellegű és interakciót igényel, egy adott helyre pozicionálják magukat és onnan zajlik a kommunikáció. A kezdő és régóta pályán levők összehasonlításából az is kiderül, hogy a régóta pályán levő testnevelés tanárok gyakrabban, könnyedebben és szabadabban használják a nonverbális jelzéseket, beleértve a térközszabályozást is, mint kezdő kollégáik.

6.2. Élményintegráció (kutatások) a testnevelésórán

Az élményintegrációs oktatás (outdoor and adventurous activities – OAA) a leginkább félreértett területe a testnevelésoktatásnak (Pickup és Price, 2010. 151. o.). A legtöbben olyan

tevékenységekre gondolnak, amelyek általában kívül esnek a testneveléstanárok képzettségén (ejtőernyőzés, sziklamászás, stb). Pedig vannak olyan elemek, amelyek beépíthetők az oktatásba, például mozgás ismeretlen környezetben (nyomkövető játékok), tájékozódási, problémamegoldási feladatok, illetve az együttműködést fokozó gyakorlatok külső terepen. A kutatások azt mutatják, hogy az élményintegrációs oktatási elemek használata segíti a problémamegoldó képességek, az önbizalom, a csoportkohézió és bizalom és a kommunikáció fejlődését. Azaz gyakorlatilag az affektív, a kognitív és a szociális területekre is hatással van. Humberstone (2009) tanulmányában arra hívja fel a figyelmet, hogy az élményintegrációval kapcsolatos kutatások sokszor csak a saját köreikben mozognak, nem veszik figyelembe az egyéb társterületek eredményeit. 2010-ben a European Institut for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning szervezte a 10. nemzetközi konferenciáját tartotta Szlovéniában. A konferencia kiadványában számos területét fedik le az élményintegrációs oktatásnak (EOE, 2010). Gurholt (2010. 16. oldal) tanulmányában hivatkozik Louv 2005-ös írására, aki egyenesen azt állítja, hogy a mai ember „természetmegvonás-betegségben” (nature-deficit disorder) szenved, mivel a technikalizált világban elvesztette a kapcsolatot a természettel és az élménycentrikus oktatás segítségével a jövő nemzedéke fontos értékekhez találhat vissza. Kajtna (2010) a szociális befolyásolás szempontjából elemzi az élményintegrációs oktatást. Felhívja a figyelmet arra, hogy a tanárnak túl a „szokásos” mozgással szembeni gyakori negatív attitűdökön, az élményintegrációt alkalmazó tanároknak még a biztonság gondjával is meg kell küzdeniük. Kommunikációs szempontból az alábbi általános megállapításokban foglalja össze a teendőket:

- beszélgetni kell a diákokkal
- sok információt kell nekik adni
- a tanár modellt nyújt a diákoknak
- megfelelően kell jutalmazni, a büntetést csak módjával alkalmazni, sőt, ha lehet, egyáltalán nem
- teljesíteni kell az ígéreteket
- a tanárnak folyamatosan képeznie kell magát.

Zeng és munkatársai (2011) 1317 középiskolás diák adatain vizsgálta a testneveléshez, és ezen belül az OAA-hoz való viszonyulásukat. Eredményeik szerint a testnevelés megítélése alapvetően pozitív a gyerekek között, sportpreferenciájukat tekintve elsődlegesek a csapatjátékok. Az interjúk során a felkínált választható aktivitások közé az OAA is bekerült – pozitív előjellel. Gilbertson és mtsai(2006) egy nagyon hasznos teljes könyvet szentelnek az élményintegrációs oktatásnak. Nagyon jól keretbe helyezik a definíciótól, az elméleteken át az órák megtervezéséig, és fontos alkalmazható ötleteket is adnak. A tanulás alapjának ők is a raportot és a motivációt tartják, felhívják a figyelmet az egyéni képességek megfigyelésének fontosságára. A kommunikáció szempontja azonban itt is főként általános tanácsok formájában jelenik meg (pl. 67. oldal *Tips and techniques*), például: “Légy következetes!”, “Maradj nyugodt”, “Mutass megértést, figyelj a diákra”, s bár megjelenik a nonverbális csatorna fontosságának szempontja is (“Használj szemkontaktust, de ne zavaróan!”, “Állj közel a diákhoz, ha személyes beszélgetésről van szó!”). Konkrétumot csak néhány konkrét eset leírásából és a példákblól lehet összeszedni, ami az olvasóra elég nagy feladatot ró.

A szakirodalomban kevésbé kerül előtérbe a keretek megteremtésének kommunikációs szempontja. Normál tornatermi oktatás esetén a tanár számára rendelkezésre állnak a nonverbális eszközök is, a kereteket képes kommunikálni a hangerejével, a gesztusokkal, gyakorlatilag a teljes testével. Szabad természeti keretben ez a kommunikációs lehetőség szinte elvész, és ez gyakran megnehezíti a folyamatok átlátását, a szabályozási funkciókat (Horváth Éva – személyes közlés). Nem szabad elfelejteni azt sem, hogy a tanárnak is vannak érzései, ő sem tud mindig

előrántani egy megfelelő technikát a tarsolyból, mert előfordulhat, hogy az érzelmek felülírják a helyzetet benne is. Hasznos azonban időnként megállni, végiggondolni, mit történt és mitől lett például feszült, vagy ingerült, mivel ez olyan csoportdinamikai elemekre is rávilágít, amik addig esetleg rejtve voltak.

6.3. Kommunikációs-szuggesztív eszközök és lehetőségek testnevelésórán – gyakorlati vademecum

Ebben a fejezetben Stiehl és mtsai (2008), Gordon (2003), Rosenberg (2012) és az eddig tárgyalt szakirodalmak nyomán összegyűjtöttük azokat a területeket, ahol érdemes másként kommunikálni. A táblázatokban nemcsak alternatív általános kommunikációs módokat láthatunk, hanem ahol lehetőség van rá, a szuggesztív kommunikáció (Varga és Diószeghy, 2001; Varga, 2005, 2011; Hammond, 1990) egyes elemeit is bemutatjuk.

Elméleti megfontolásból a leghasznosabb konstrum, amire a technikák felépíthetők, a: **megfigyelés – érzések kommunikációja – kognícióba helyezés (nagyobbaknál) – [önmonitorozás] – visszacsatolás** folyamatos spirálja. Ez gyakorlatilag minden területen alkalmazható és alkalmazandó. Nézzük meg tehát az alapvető területeket és a hozzájuk tartozó stratégiákat, példákkal.

1. Mondjuk azt, amit látunk és érzünk, legyünk specifikusak

Az értékelő megnyilvánulások, még ha pozitívak is, könnyen hozhatják az ellenkező eredményt, mint ami a közlő eredeti szándéka volt, főleg akkor, ha a másikat, mint személyt minősítjük. Ezek a tipikus „te ilyen/olyan/amolyan vagy” –típusú mondatok (ld. 1. táblázat).

Értékelés – kerülendő	Mondd, amit látsz és érzel, légy specifikus!
„Milyen klasszak vagytok, hogy eltettétek az eszközöket!”	„Látom, sokat dolgoztatok, minden eszköz a helyén van. Nagyon jó érzés ide bejönni.”
„Nagyon jól játszottál!”	„Nagyon jól használtad a teret, ahogy átvitted a labdát a védők között.”
„Jól van, csapat, szép, kooperatív játék volt!”	„Le vagyok nyugőzve, ahogy megoldottátok a helyzetet a pályán, mindenki labdához jutott és épp a megfelelő pillanatban.”

1. táblázat *Kerülendő és hatékony megerősítő stratégiák (a példák jelen fejezet szerzőjének gyűjtéséből valók)*

2. Visszajelzés a teljesítményről kérdések illetve szuggesztív mondatok formájában

Amikor egy diák visszajelzést kér, akkor tudnunk kell, hogy fontos számára a teljesítmény, ezért nem elégedhetünk meg általános „jó volt”- típusú visszajelzésekkel. A 2. táblázat ad néhány példát a visszajelzésre mind kérdés formájában, mind pedig szuggesztív technikák megajánlásával.

Ahelyett, hogy	Visszakérdezés	Szuggesztív technikák
„Jó volt a dobási technikád.”	„Milyen érzés volt összehangolni a szemed és a kezed?”	„Nem tudom, mit éreztél pontosan, de ahogy ott álltál, kívülről az látszott, hogy a

	„Mit éreztél a kezeden, karodon, stb.?”	<i>szemed és a kezed együttműködik, és az egész tested összehangoltan mozog.</i> (rögzített szókapcsolat)
„Ügyesen megoldottad a helyzetet”	„Mire figyeltél, miközben álltak körülötted a védők?”	<i>„Az egész helyzet olyan volt, mint amikor a gazella kimenekül az oroszlánok közül, gyors, hatékony, sima mozdulatokkal, nagyon érezve a környezetét” (metafora)</i>
„Igen, jó voltál”	„Érzed, ahogy az izmaid napról napra erősebbek?”	<i>„Érzed, ahogy erősödsz? Érzed, ahogy egyre pontosabbak a dobásaid?”*</i> (yes-set)

2. táblázat Visszajelzés nyitott kérdések és szuggesztiók formájában (a példák részben saját gyűjtés, a *-gal jelöltek pedig Horváth Éva sportoktató és sportrekreációs szakember személyes közlései)

3. A bizalom megteremtésének kommunikációs építőkövei

Talán a legnehezebb kérdés a kölcsönös bizalom megteremtése, az embereknek a hétköznapi életben is sok gondot okoz ez a kérdés. Nem véletlen, hogy a gyakorlati kézikönyvek (személyiségfejlesztők és a kifejezetten testnevelésórára kifejlesztettek is) tele vannak bizalomépítő gyakorlatokkal (Demers, 2008; Sutherland, 2006). Azonban ahhoz, hogy ezeket a gyakorlatokat is tudjuk alkalmazni, már korábban el kell kezdeni úgy kommunikálni, hogy a diákok hajlandóak legyenek részt venni ezekben. A 3. táblázatban összefoglaljuk a bizalomépítés ellen ható stratégiákat, és megfelelő kommunikációs alternatívákat kínálunk néhány alaphelyzetre, ahol lehet, a szuggesztiós technikákat is megmutatjuk.

1. Érzések elfogadása		
Ahelyett, hogy...	Inkább így...	Szuggesztiós technikák
„Nem baj, hogy vesztettetek.”	„Megértem, hogy csalódott vagy/csalódottak vagytok” (érzések elfogadása)	<i>„Természetes, hogy most csalódott vagy/csalódottak vagytok, ebből látszik, mennyire fontos neked/nektek ez a játék, és ez, hogy fontos, lehetőséget ad arra, hogy tudjád/tudjatokl tovább küzdeni.”</i> (pacing-leading)
„Ne félj, nem esel le”	„Ijesztő lehet olyan magasan állni.” (Ez jó kiindulás, ám önmagában kevés, mert csak megértést ad, de támpontot nem.)	<i>„Először mindenkinek félelmetesnek tűnik ez a helyzet, de ahogy megszokod, érzed, hogy képes vagy egyre stabilabban állni, és később</i>

		<i>mozdulni is.” (truizmus³)</i>
„Ne legyél mérges azért, mert nem sikerült bedobni a kosarat!”	„Hú, ezek kemény, dühös érzések!”	„ <i>Látom, dühös vagy, meg tudnád mutatni ezen a labdán, mennyire? Aha, látom. Ezt az energiát fel lehet ám használni másra is.</i> ” (pacing-leading, átkeretezés)
2. Saját érzések kommunikációja		
Ahelyett, hogy...	Inkább így...	Szuggesztív technikák
„Mi van veletek ma? Nem bírtok odafigyelni?”	„Türelmetlen leszek, ha azt látom, nem tudjuk rendesen megcsinálni a feladatot.”	Figyelemfelhívó jelzés után szemkontaktust felvéve, közelséget teremtve – csöndben maradni. (kizökkentés, mást csinálunk, mint amit várnak)
„Mi tart már ennyi ideig? Nem vagytok képesek befejezni a feladatot?”	„Nagyon zavar, hogy még nem vagyunk készen, szeretném, ha 3 perc alatt mindenki befejezné a feladatot.”	„ <i>Minél hamarabb befejezitek a feladatot, annál több idő marad a játékra.</i> ” (rögzített szókapcsolatok)
3. Információ inzultus nélkül		
Ahelyett, hogy...	Inkább így...	Szuggesztív technikák
megfélemlítenék: „Ha nem hagyjátok azonnal abba a szövegelést, mindenki csinál 20 fekvőtámaszt.” ⁴	„A folyamatos beszélgetés mindenki idejét rabolja.”	Kisebбекnél - Elkezdeni énekelni, lehalkított hanggal, halkán elkezdeni egy mesét mozgásos elmekkel.* (kizökkentés, paraverbális eszközök használata) „ <i>Látom, most szükségetek van egy kis csicsérgésre, talán elfáradtatok, mit szólnátok egy izgalmas/pihentető gyakorlathoz?</i> ” [*] (attól függően, mire van szükség) Nagyobbaknál: „ <i>Látom, képesek vagytok egyszerre többmindenre figyelni, beszélgetni és arra is, amit csinálni kell, de emlékeztek, van egy olyan egyezségünk, hogy egymásra is figyelni</i> ”

³ A truizmus olyan közhely-jellegű, általános megállapítást jelent, ami épp az általános és nehezen vitatható volta révén ér el könnyebben hatást.

⁴ Itt nem pusztán a megfélemlítés negatív hatásáról van szó, azt is érdemes megemlíteni, hogy a mozgással való büntetés a testnevelésoktatás során lélektanilag kontraindikált (többek között elentmond annak, ami az egész célja) illetve elvi és etikai korlátokba is ütközik.

		<i>kell, ezért most azt kérem, hogy...”*</i>
vádaskodnánk: „Valaki megint felelőtlenül széthagyta az eszközöket.”	„Az eszközök széthagyása megnehezíti a következő osztály számára az órakezdést.”	„ <i>Rend a lelke mindennek. Az elpakolás könnyíti a következő osztály dolgát, rendezett terembe megérkezni sokkal jobb érzés.</i> ” (közhely, truizmus)
személyeskednénk: „Ez nagyon béna volt, elbuksz a saját lábadban!”	„Meglepődtem, mert szerintem többre vagy képes.” (konkrét specifikus instrukcióval érdemes folytatni)	Kicsiknél: „ <i>Látom, most ez fáj neked, mert elestél, úgy érezted, nehéz megcsinálni, én azért vagyok itt, hogy együtt megcsináljuk, hogy érezd, milyen ügyesen képes vagy rá.</i> ”* Nagyobbaknál érdemes bevonni a kogníciót is: „ <i>Tudod-e mi történt?</i> ” (hogy miért jött létre például a fájdalmas helyzet, ha nem tudja, akkor elmondani konkrétan és utána átvezetni afelé, amit szeretnénk, például. „ <i>ezért fontos, hogy vigyázzunk egymásra</i> ”)*
4. Fantázia-teljesítés		
Ha a diák azt mondja...		Lehetséges válasz...
„Meg akarom nyerni a meccset.”		„Bárcsak minden csapat nyerhetne!”
„Én akarok lenni a csapatkapitány!”		„Látom, hogy nagyon szeretnéd te vezetni a csapatot.”

3. táblázat A bizalom kommunikációs alapttechnikái (a példák részben saját gyűjtés, a *-gal jelöltek pedig Horváth Éva sportoktató és sportrekreációs szakember személyes közlései)

4. A viselkedés konzekvenciái – a nehéz helyzetek

A nehéz helyzetek általában fegyvelméssel kapcsolatosak. Ezek általában attól nehezek, hogy a tanár belső érzelmi folyamataival találkoznak, vagy olyan helyzetek, amiket a hétköznapi életben is nehezen kezel. Ilyenkor szoktak elhangzani azoka a mondatok, amiket a 4. táblázat „Ahelyett, hogy...” oszlopában láthatunk.

Ahelyett, hogy...	Inkább így...	Szuggesztíós technikák
„Tűnj el a szemem elől!”	„OK, csapat, segítsünk X-nek emlékezni az egyezésünkre.”	„ <i>Most mindenki üljön le, és maradjunk kicsit csendben. Rendezzük sorainkat</i> ” (ez nem valódi szuggesztíó, de

		akkor segít, ha a tanár emocionális állapota is rendezetlenné vált, azaz amikor úgy érzi, a szituáció kezelhetetlen)*
„Úgy viselkedsz, mint egy állat.” „Hát te egy katasztrófa vagy.”	„Felháborít, amit csinálsz, ahogy lökdösödsz, és amiket mondasz.”	„Idejövök melléd, mert innen jobban látom, mit csinálsz és jobban tudok segíteni, hogy olyan irányba alakítsuk a dolgokat, ami mindenkinek jó.” *(pacing-leading)
„Ha még egyszer eldobod a labdát, az igazgatóhoz küldelek.”	„A labdát dobálni a megbeszélte keretek között lehet. Vagy leteszed és akkor itt maradhatsz, vagy kiültetlek és elveszítesz 10 percet a játékból – te döntesz.	„Látom, ez neked nagyon fontos, hogy ennyi irányba el tudod dobni a labdát, mi lenne, ha eltalálnánk vele a karikát?” (és gyakorlat-váltás, ez főleg kisebb gyerekeknél) (pacing-leading)

4. táblázat A viselkedés konzekvenciái (a példák részben saját gyűjtés, a *-gal jelöltek pedig Horváth Éva sportoktató és sportrekreációs szakember személyes közlései)

Összefoglalás

Összefoglalásképpen szeretném kiemelni azokat a szempontokat, melyek az iskolai testnevelés kommunikációs oldalát tekintve a nemzetközi szakirodalom alapján a legfontosabbak, és a magyar gyakorlat megváltoztatásában is hasznosak lehetnek. A testneveléssel foglalkozó nemzetközi szakirodalomban az a tendencia látszik, hogy egyre szélesebb körben vizsgálják az iskolai testnevelés különböző aspektusait. A kommunikációval kapcsolatos kérdések egyre inkább felmerülnek, de nagyon kevés olyan kézikönyv van, ami valódi gyakorlati segítséget nyújtana a tanároknak. A gyerekek szükségletei, motivációi egyre nagyobb hangsúlyt kapnak, mivel a nyugati társadalmak mozgással kapcsolatos attitűdjei a felnőttek körében ijesztőek. A szakemberek kezdenek rájönni, hogy ha ezen változtatni szeretnénk, azt legkönnyebben az oktatás területén lehet megtenni, ehhez viszont az kell, hogy a testnevelés ne marginális óra, „előírt megcsinálendő” dolog legyen, hanem valódi örömforrás. A mozgás, testedzés nemcsak egészségmegőrző szerepet tölt be, hanem mivel a mozgás kapcsolatban áll a kognitív, érzelmi-, és viselkedésszabályozási funkciókkal is, a testnevelésóra alkalmas lehet arra, hogy ezen készségek fejlődését is megsegítse. Ehhez azonban pszichológiailag is képzett testnevelő szakemberekre van szükség. Amíg a testnevelésóra kimerül abban (nyilván nem mindenhol van így), hogy a gyerekek magukra hagyva „eljátszanak”, vagy gyakorlatokat csinálnak ugyan, de nem világos számukra, hogy mi az egésznek a célja, s közben időnként adott standardhoz mérik a teljesítményüket, ezek a lehetőségek meg sem tudnak csillanni. Ugyanilyen fontos, hogy nemcsak a tehetséges tanulókkal kell foglalkoznia a testnevelőtanárnak, hanem azokkal is meg kell szerettetnie a mozgást, akik nem kiemelkedőek. Kommunikációs szempontból a **megfigyelés – érzések kommunikációja – kognícióba helyezés (nagyobbaknál) – [önmonitorozás] – visszacsatolás** az az elméleti alapprogram, amelyre a különböző kommunikációs technikák jól felfűzhetők. A szuggesztív alkalmazása megkönnyítheti a rapport kialakítását, a bizalomépítést és

a nehéz helyzetek kezelését. Ahhoz azonban, hogy lássuk, hol kell egy gyereket megsegíteni a fejlődésben, komplex módon kell őt látni, az érzelmeivel, motivációival együtt, azt, ahol éppen tart, és nem azt, ahol „tartania kellene” a könyvek, az előírások, az edző/tanár elképzelései, a gyakorlások mennyisége alapján.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom **Horváth Éva** sportoktató és rekreációs szakembernek az inspiráló beszélgetésekért, az élő példák gyűjtésében nyújtott segítségért, és azért, hogy láthattam az óráin, hogy mozgást oktatni másképp is lehet, úgy, hogy az tanárnak-gyerekeknek örömet és meghatározó élményt nyújtson.

IRODALOMJEGYZÉK

Ajzen, I. (2005): *Attitudes, personality, and behavior*. Open Press, Berkshire England. (2nd ed.).

Allen, M., Witt, P.L., Wheelless, L. (2006): The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, **55**: 21–31.

Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., Vinokur, A. (2002): School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education and Behavior*, **29**: 6. 716-736.

Bagdy Emőke (1994): Pedagógusszerepben. A szakmai önazonosság kialakulása, pályaszocializáció. In: Jávorka Gabriella és Libor Erika (szerk.): *Tanári létkérdések*. Raabe Kiadó, Budapest.1.(1).

Bagdy Emőke és Koronkay Bertalan (1988): *Relaxációs módszerek*. Medicina, Budapest.

Baron-Cohn, S. (2006): *Elemi különbség. Férfiak, nők és a szélsőséges férfiagy*. Osiris, Budapest.

Baron-Cohen, S., Knickmeyer, R., Belmonte, M. (2005): Sex differences in the brain: implications for explaining autism. *Science*, **310**: 819-823.

Barnlund, D. C. (2008): A transactional model of communication. In: Mortensen, CD. (ed.): *Communication theory* (2nd ed., pp 47-57). Transaction, New Brunswick, New Jersey.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. and Sandford, R. (2006): The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group*.

Bányai Éva (2012): Az affektív pszichológia tárgya, szemlélete és alapfogalmai. In: Bányai Éva és Varga Katalin (szerk.): *Affektív pszichológia. Az emberi késztetések és érzelmek világa*. Medicina, Budapest. 27-69.

Bányai Éva és Varga Katalin (2012, szerk.): *Affektív pszichológia. Az emberi késztetések és érzelmek világa*. Medicina Budapest.

Bárdos György (2003): *Pszichovegetatív kölcsönhatások*. Scolar, Budapest.

Benyák Anikó (2007): *A hiperaktivitás háttértényezőinek vizsgálata alsó tagozatos tanulónál*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.

Bereczkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris, Budapest.

Bernstein, E., Phillips, S.R., Silverman, S. (2011): Attitudes and Perceptions of Middle School Students Toward Competitive Activities in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, **30**: 69-83.

Buda Béla (2004): A kommunikáció tudománya, jelenségvilága, alkalmazása. In: Pilling János (ed.). *Orvosi kommunikáció*. Medicina, Budapest. 19-55.

Buda Béla (1994): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula, Budapest.

Burnham, J.J. (2009): Contemporary fears of children and adolescents: Doping and resiliency in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, **87**:1. 28-35.

Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M.T., Jonsson, G.K. (2010): Observing the paraverbal communicative style of expert and novice PE teachers by means of SOCOP: a sequential analysis. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2: 5162-5165.

Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M.T., Jonsson, G.K. (2013): Kinesics and proxemics communication of expert and novice PE teachers. *Quality and Quantity*, **47**:4. 1813-1829.

Cheek, D.B. (1981): Awareness of meaningful sounds under general anesthesia: Considerations and a review of the literature 1959–1979. In: Wain, H.J. (ed.): *Theoretical and clinical aspects of hypnosis*. Symposia Specialists. 87-106.

Cheek, D.B. (1969): Communication with the critically ill. *American Journal of Clinical Hypnosis*, **12**: 75-85.

Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., Pickeral, T. (2009): School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, **111**:1. 180-213.

Cole, M. & Cole, S.R. (1997): *Fejlődésléktan*. Osiris, Budapest.

Comer, R.J. (2000): *A lélek betegségei*. Osiris, Budapest.

Costello, E.J., Egger, H.L., Copeland, W., Erkanli, A., Angold, A. (2011): The developmental epidemiology of anxiety disorders: phenomenology, prevalence, and comorbidity. In: Silverman,

W. & Field, AP. (eds). *Anxiety disorders in children and adolescence*. Cambridge University Press, New York. 73-75.

Cummins, A., Piek, JP, Dyck, MJ. (2007): Motor coordination, empathy, and social behaviour in school-aged children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, **47**: 437-442.

Cserné Ádermann Gizella (2006): *Önbeteljesítő jóslatok az iskolában és a családban*. Edenscript, Pécs.

Csépe Valéria, Győri Miklós, Ragó Anett (2007): *Általános pszichológia I. Észlelés és figyelem*. Osiris, Budapest.

Deci, EL. és Ryan, RM. (1985). *Intrinsic motivation and self-determinaton in human behaviour*. Plenum, New York.

Demers, J. (2008): *Character-building activities. Teaching responsibility, interaction and group dynamics*. Human Kinetics, Champaign, IL.

Ekman, P. and Cordano, D. (2011): What is meant by calling emotions basics? *Emotion Review*, **3**:4. 364-370.

Ekman, P. and Friesen, WV. (2003): *Unmasking the face. A guide to recognizing emotions from facial clues*. Malor Books, Cambridge, MA.

Ennis, C. (2003): Using Curriculum to Enhance Student Learning. In: S.J. Silverman & C.D. Ennis (Eds.). *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*. Human Kinetics, Champaign, IL. 109-127.

EOE (2010): Encountering, Experiencing and Exploring Nature in Education. 10th annual EOE Conference. 22-25. September 2010. Rateče-Planica, Slovenia.

Everly, GS. and Lating, JM. (2013): *A clinical guide to the treatment of the human stress response*. Springer, New York.

Ewin, DM. (2011): A hipnotikus szuggesziók törvényei. In: Varga K. (szerk.): *A szavakon túl. Kommunikáció és szuggeszió az orvosi gyakorlatban*. Medicina, Budapest. 100-107.

Fisher, A., Saxton, J., Hill, C., Webber, L., Purslow, L., Wardle, J. (2010): Psychosocial correlates of objectively measured physical activity in children. *European Journal of Public Health*, **21**: 145–150.

Fonagy, P. (2008): The mentalization-focused approach to social development. In Busch, F. N. (ed.) *Mentalization – Theoretical considerations, research findings and clinical implications*. Taylor & Francis Group, New York. 3-57.

Fonagy, P. and Target, M. (1997): Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, **9**: 679-70.

Fonagy P. és Target M. (1998): A kötődés és a reflektív funkció szerepe a szelf fejlődésében. *Thalassa*, 9, (1), 5–43.

F. Földi Rita (2005): Tanulási zavart okozó funkciózavarok differenciáldiagnosztikája, neuropszichológiai eljárások. *Fejlesztő Pedagógia*, 1: 5-12.

Gabbard, GO. (2008): *A pszichodinamikus pszichiátria tankönyve*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.

Gergely, Gy. and Watson, JS. (1996): The social biofeedback theory of parental affect-mirroring: The development of emotional self-awareness and self-control in infancy. *The International Journal of Psychoanalysis*, 77:6. 1181-1212.

Goetz, T. and Hall, NC. (2013): Emotion and achievement in the classroom. In: Hattie, J. & Anderman, EM. (eds.): *International guide to student achievement*. Routledge, New York. 192-198.

Gombos Katalin, Bányai Éva, Varga Katalin (2009): A tanulás affektív pszichológiai szempontból. In: Golnhofer Erzsébet (ed.): *Tanulás sokszínű világa. Tanulásfelfogások különböző nézőpontokból*. *Pedagógusképzés*, 7(36). Tematikus szám. 103-127.o.

Gordon, T (2003): *Teacher effectiveness training*. Three Rivers Press, New York. First Revised Edition.

Göbel Orsolya (2010): *Varázsjátékok II. A fantázia tengerén*. L'Harmattan kiadó, Budapest. (3. bővített, átdolgozott kiadás).

Göbel Orsolya (2006): A szocioemocionális pedagógiai terápia elmélete és gyakorlata. In: M.Tamás Márta (ed.): *Integráció és inklúzió. Fejlesztő módszerek a közoktatásban*. Trefort Kiadó, Budapest. 152-167.

Gösiné Greguss Anna (2012): Érzelemkifejezés. In: Bányai Éva és Varga Katalin (eds.): *Affektív pszichológia. Az emberi késztetések és érzelmek világa*. Medicina, Budapest. 357-390.

Green, K. and Hardman, K. (2005, eds.): *Physical education – Essential issues*. SAGE, Los Angeles.

Gurholt, KP. (2010): Concepts of Nature in Outdoor Education. In: Proceedings of 10th annual EOE Conference. 22-25. September 2010. Rateče-Planica, Slovenia. 6-12.

Hammond, D.C. (1990) (Ed.): *Handbook of hypnotic suggestions and metaphors*. W.W. Norton & Company, New York.

Hebb, DO. (1958) Drives and the CNS (Conceptual Nervous System). *Psychological Review*, 62: 243-254.

Humberstone, B. (2009): 'In Splendid Isolation' - Is the field missing something? Research in Outdoor Sports and Outdoor Education: Principles into practice. In Turcova, I. and Martin, A. (eds.). *Outdoor Activities in Educational and Recreational Programmes*, Prague, Czech Republic: Charles University. 40-49.

Jacoboni, M. (2009): *Mirroring people: The new science of empathy and how we connect with others*. Picador, New York.

Józsa Emese (2012): A társas kapcsolatokra irányuló motivációs alapszükséglet. In In Bányai Éva és Varga Katalin (eds.): *Affektív pszichológia. Az emberi késztetések és érzelmek világa*. Medicina, Budapest. 287- 319.

Józsa Emese (2011): A raport fogalma és szerepe az orvosi kommunikációban. In Varga K. (ed.): *A szavakon túl. Szuggeratív kommunikáció az orvosi gyakorlatban*. Medicina, Budapest. 78-100.

Kajtna, T. (2010): Social Influence in Outdoor Education. In Proceedings of 10th annual EOE Conference. 22-25. September 2010. Rateče-Planica, Slovenia. 26-31.

Kekecs Zoltán és Varga Katalin (2010): Pozitív szuggeratív technikák a szomatikus orvoslásban. *Orvosi Hetilap*, **152**: 3. 96–106.

Kimm, SYS., Glynn, NW., Kriska, AM., Fitzgerald, SL., Aaron, DJ., Similo, SL., McMahon, RP., Barton, BA. (2000): Longitudinal changes in physical activity in a biracial cohort during adolescence. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, **32**: 1445–1454.

Kissné Gombos Katalin (2012): Suggestive Communication in Education. Suggestive Impact of the School Environment. *Practice and Theory in Systems of Education (P.T.S.E.)*, **7**:1. 59-66.

Kissné Gombos Katalin (2009a): Az oktatás, nevelés érzelmi háttere affektív pszichológiai szempontból. 50 éves a felsőfokú Pedagógusképzés. *Sárospataki Pedagógiai Füzetek*, **26**. Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar, Sárospatak, 43-50.

Kissné Gombos Katalin (2009b): A nevelés és a szuggeratív tanári egyéniség jelentősége affektív pszichológiai szempontból. *Tükörkép*. Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Baja, 101-113.

Klein, J., Cornell, D., Konold, T. (2012): Relationships between Bullying School Climate and Student Risk Behaviors. *School Psychology Quarterly*, **27**:3. 154.

Kopp Mária és Skrabski Árpád (1995): *Alkalmazott magatartástudomány. A megbirkózás egyéni és társadalmi stratégiái*. Corvinus Kiadó, Budapest.

Kulesár Zsuzsanna (2005)(ed.): *Teher alatt. Pozitív traumafeldolgozás és poszttraumás személyiségfejlődés*. Trefort kiadó, Budapest.

Kunimatsu, MM. and Marsee, MA. (2012): Examining the Presence of Anxiety in Aggressive Individuals: The Illuminating Role of Fight-or-Flight Mechanisms. *Child & Youth Care Forum Journal of Research and Practice in Children's Services*, **41**: 247-258.

Kuperminc, GP., Leadbeater, BJ., Blatt, SJ. (2001): School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, **39**:2. 141-159.

Littlejohn, SW and Foss, KA. (2008): *Theories of human communication*. Thomson Wadworth, Belmont.

Lombardo, M., Chakrabarti, B., Bullmore, E., Wheelwright, S., Sadek, S., Suckling, J., MRC AIMS Consortium, Baron-Cohen, S. (2010): Shared neural circuits for mentalizing about the self and others. *Journal of Cognitive Neuroscience*, **27**: 1623-1635.

Lux, K. and McCullick, BA. (2011): How One Exceptional Teacher Navigated Her Working Environment as the Teacher of a Marginal Subject. *Journal of Teaching in Physical Education*, **30**: 358-374.

MacPhail, A. (2011): Youth voices in physical education and sport: what are they telling us and what do they say they need? In: Armour, K. (ed.): *Sport pedagogy. An introduction for teaching and coaching*. Prentice Hall, Harlow. 105-115.

Manson, M. (2003): *Middle school students' perceptions of skill level and their effects on participation in physical education*. Ed.D. dissertation, Columbia University Teachers College, United States–New York. Retrieved August 26, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3080064).

Martínez-Monteagudo, MC, Inglés, CJ, Trianes, MV., García-Fernández, JM. (2011): Profiles of School Anxiety: Differences in Social Climate and Peer Violence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, **9**:3. 1023-1042.

Marton L. Magda (1970): Tanulás, vizuális-poszturális testmodell és a tudat kialakulása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **27**: 182-199.

Metzler, MW. (2011): *Instructional models for physical education*. Holcomb Hathaway publisher, Scottsdale, CA.

Molnár Márk (2012): Az érzelmek és a motiváció neurohumorális szabályozása. In Bányai Éva & Varga Katalin (eds.) *Affektív pszichológia. Az emberi késztetések és érzelmek világa*. Medicina, Budapest. 121-142.

Morano, M., Colella, D., Robazza, C., Bortoli, L., Capranica, L. (2011): Physical self-perception and motor performance in normal-weight, overweight and obese children. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, **21**: 465-473.

Mórotz Kenéz és Perczel-Forintos Dóra (2005): *Kognitív viselkedésterápia*. Medicina, Budapest.

- Mottet, TP., Garza, R., Beebe, SA., Houser, ML., Jurrells, S., Furler, L. (2008): Instructional communication predictors of ninth-grade students' affective learning in math and science. *Communication Education*, **57**: 333–355.
- Muris, P. and Field, AP. (2011): The “normal” development of fear. In Silverman, W. & Field, AP. (eds). *Anxiety disorders in children and adolescence*. Cambridge University Press, New York. 76-89.
- Naess, F. (2001): Sharing stories about the dialectics of self and structure in teacher socialization: Revisiting a Norwegian physical educator's life history. *European Physical Education Review*, **7**: 44-61.
- Németh Georgina (2012): A menekülő és támadó viselkedés motivációja. In: Bányai Éva és Varga Katalin (eds.) *Affektív pszichológia. Az emberi késztetések és érzelmek világa*. Medicina, Budapest. 215- 235.
- Niklasson, M., Niklasson, I., Norlander, T. (2010): Sensorimotor therapy: physical and psychological regressions contribute to an improved kinesthetic and vestibular capacity in children and adolescents with motor difficulties and concentration problems. *Social Behavior and Personality*, **38**:3. 327-346.
- Ntoumanis, N., and Standage, M. (2009): Motivation in physical education classes: A self determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, **7**: 194-202.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Ollendick, TH., Yang, B., King, NJ., Dong, Q., Akande, A. (1996): Fears in American, Australian, Chinese, and Nigerian children and adolescents: a cross-cultural study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **37**: 213-220.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., Kouli, O. (2006): Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: a longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, **24**: 367-382.
- Partan, S. (2013): Ten unanswered questions in multimodal communication. *Behavioral Ecology and Sociobiology*: <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs00265-013-1565-y.pdf>
- Petrika Erzsébet (2012): *Rendszeres testedzés hatása a mentális egészségre és az életminőségre fiatal felnőtteknél*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Pickup, I. and Price, L. (2010): *Teaching physical education in primary school. A developmental approach*. Continuum International Publication Group, London. (3. kiadás)
- Pikó Bettina és Keresztes Noémi (2007): *Sport, lélek, egészség*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Portman, PA. (2003): Are physical education classes encouraging students to be physically active? Experience of ninth graders in their last semester of required physical education. *Physical Education*, **60**: 150-160.

Rétsági Erzsébet, H. Ekler Judit, Nádori László, Worth Péter, Gáspár Mihály, Gáldi Gábor, Szegerné Dancs Henriett (2011): *Sportelméleti ismeretek*. Dialóg Campus Kiadó, Pécs.

Rink, J. (2009): *Teaching physical education for learning*. Boston: McGraw-Hill.

Rizolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., Fogassi, L. (1996) Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Brain Research Cognitive Brain Research*, **3**: 131-141.

Rizzolatti, G. and Fabbri-Destro, M. (2008) The mirror system and its role in social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, **18**: 179–184.

Rosamond, W., Flegal, K., Furie, K., Goet, A., Greenlund, K., Haase, N., et al. (2008): Heart disease and stroke statistics – 2008 update: A report from the American Heart Association Statistics Committee and Stroke Statistics Subcommittee. *Circulation*, **117**: e25–e146.

Rosenberg, M. (2012): *Living nonviolent communication. Practical tools to connect and communicate skillfully in every situation*. Sound True Inc, Boulder.

Rosenthal, R. (2003): Covert Communication in Laboratories, Classrooms, and the Truly Real World. *Current Directions in Psychological Science*, **12**:5. 151-154.

Rosenthal, R. (2002): Covert communication in classrooms, clinics, courtrooms and cubicles, *American Psychologist*, **57**: 839-849.

Rosenthal, R. and Jakobson, L. (1968): *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart and Winston, New York.

Roth, W.M. (2001): Gestures: their role in teaching and learning. *Educational Research review*, **71**:3. 365–392.

Ryan, R.M., and Deci, E.L. (2002): An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press, Rochester, NY. 3-33.

Schary, DP., Cardinal, BJ., Loprinzi, PD. (2012): Parental support exceeds parenting style for promoting active play in preschool children. *Early Child Development and Care*, **182**: 1057-1069.

Sallai Viola (2006): *Várva várók: Környezeti szuggesziók várótermekben – képi dokumentáció*. Poszter az Illyés Sándor Emlénapokon. Budapest: EITE APIK. 2006. március 16–18.

Selye, H. (1976): The stress concept. *Canadian Medical Association Journal*, **115**:8. 718.

Shannon, C. (1948): A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal*, **27**: 379-423.

Smith, EE., Nolen-Hoeksema, S., Frederickson, BL., Loftus, GR. (2005) *Atkinson és Hilgard: Pszichológia*. Osiris kiadó, Budapest.

Spessato, BC, Gabbard, C., Valentini, NC. (2013): The Role of Motor Competence and Body Mass Index in Children's Activity Levels in Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, **32**: 118-130.

Spray, CM. (2011): Understanding young people's motivation in physical education and youth sport. In Armour, K. (ed.). *Sport pedagogy. An introduction for teaching and coaching*. Prentice Hall, Harlow. 116-126.

Spielberger, CD. and Starr, M. (1999): Kíváncsiság, explorációs viselkedés. In O'Neil, HF., Drillings, M. (szerk.). *Motiváció-elméletkutatás*. Vince kiadó, Budapest. 229-251.

Standage, M., Duda, J., Ntoumanis, N. (2003): A Model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs From Self-Determination and Achievement Goal Theories to Predict Physical Activity Intentions. *Journal of Educational Psychology*, **95**:1. 97-110.

Steinhausen, HC., Müller, N., Winkler, C. (2008): Frequency, stability and differentiation of self-reported school fear and truancy in a community sample. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, **2**:1. 1-11.

Stiehl, J., Don Morris, GS., Sinclair, C. (2008): *Teaching physical activity. Change, challenge and choice*. Human Kinetics, Champaign, IL.

Sutherland, C. (2006): *No gym? No problem! Physical activities for tight spaces*. Human Kinetics, Champaign, IL.

Swartz, K., Reyns, BW., Henson, B., Wilcox, P. (2011): Fear of in-school victimization: Contextual, gendered, and developmental considerations. *Youth Violence and Juvenile Justice*, **9**:1. 59-78.

Trost, SG., Owen, N., Bauman, AE., Sallis, JF., Brown, W. (2002): Correlates of adults' participation in physical activity: review and update. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, **12**:1996-2001.

Varga Katalin (2005, ed.): *Szuggesztív kommunikáció a szomatikus orvoslásban*. Országos Addiktológiai Intézet, Budapest.

Varga Katalin. (2011): *A szavakon túl. Kommunikáció és szuggesztió az orvosi gyakorlatban*. Medicina, Budapest.

- Varga Katalin és Diószeghy Csaba (2001): *Hűtésbefizetés, avagy szuggesztiók alkalmazása az orvosi gyakorlatban*. Pólya kiadó, Budapest.
- Varga S. Katalin (2012): Az autonómiától a transzcendenciáig: humánspecifikus motívumok. In: Bányai Éva és Varga Katalin (eds.) *Affektív pszichológia. Az emberi késztetések és érzelmek világa*. Medicina, Budapest. 263-286.
- Varga S. Katalin és Osvát Judit (2012): Az ingerszükséglettől a tudásszükségletig – kognitív motiváció. In: Bányai Éva és Varga Katalin (eds.) *Affektív pszichológia. Az emberi késztetések és érzelmek világa*. Medicina, Budapest. 237-262.
- Varga S. Katalin (2011): *Vizuális imaginatív szinkron*. PhD disszertáció. ELTE, Budapest.
- Vlachopoulos, SP., Katartzi, ES., Kontou, MG. (2011): The Basic Psychological Needs in Physical Education Scale. *Journal of Teaching in Physical Education*, **30**: 263-280.
- Weaver, W. and Shannon, CE. (1963): *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press, Chicago.
- Webster, CA., Míndrilă, D., Weaver, G. (2013): Affective Learning Profiles in Compulsory High School Physical Education: An Instructional Communication Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, **32**: 78-99.
- Webster, CA., Míndrilă, D., Weaver, G. (2011): The influence of state motivation, content relevance and affective learning on high school students' intentions to utilize class content following completion of compulsory physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, **30**:3. 231–247.
- Weitzenhoffer, AM. (1980): Hypnotic susceptibility revisited. *American Journal of Clinical Hypnosis*, **22**:3. 130–146.
- Weitzenhoffer, AM. (1989): *The practice of hypnotism*. John Wiley and Sons, Chichester.
- World Health Organization. (2004): *Global strategy on diet, physical activity and health*. Author, Geneva, Switzerland.
- Yerkes RM. and Dodson JD. (1908) The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, **18**: 459-482.
- Zeng, HZ., Hipscher, M., Leung, RW. (2011): Attitudes of High School Students toward Physical Education and Their Sport Activity Preferences. *Journal of Social Sciences*, **7**:4. 529-537.
- Zétényi Ágnes (2004): A tanár mint vezető, vezetői stílusok. In Mészáros A. (ed.): *Az iskolai szociálpszichológia jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 130-147.