

A sportpszichológia lehetőségei a testnevelés órán

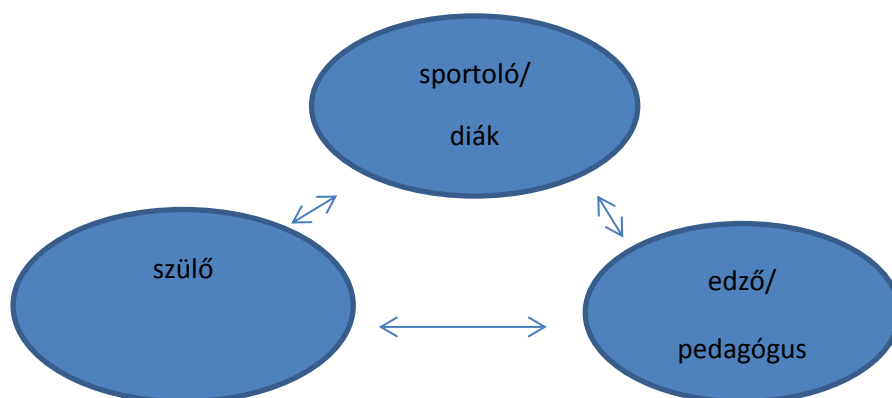
A tanulmány témája a sportolás élményének körüljárása sportpszichológusi szemmel. A tanulmány a sportpszichológia tudományának egyes eredményeit és technikáit tekinti át abból a célból, hogy milyen mértékben helyezhetők át iskolai, testnevelés órai keretbe. A cikk igyekszik a pedagógusoknak útmutatást adni ahhoz is, hogy a tárgyalt technikák miképp használhatók. Az egyes témáknál az elméleti áttekintés célirányosan emeli ki azokat az információkat, melyekre az adott témakör értéséhez és a technika alkalmazásához szükség van.

Az érdeklődő olvashat a pedagógus (edző) szerepéről, a diákok (sportoló) motiválásáról, (teljesítmény) szorongásról, a flow élményéről, ill. olyan sportpszichológiai technikákról, mint a célállítás, mentál tréning és egyes relaxációs technikák.

Bevezetés

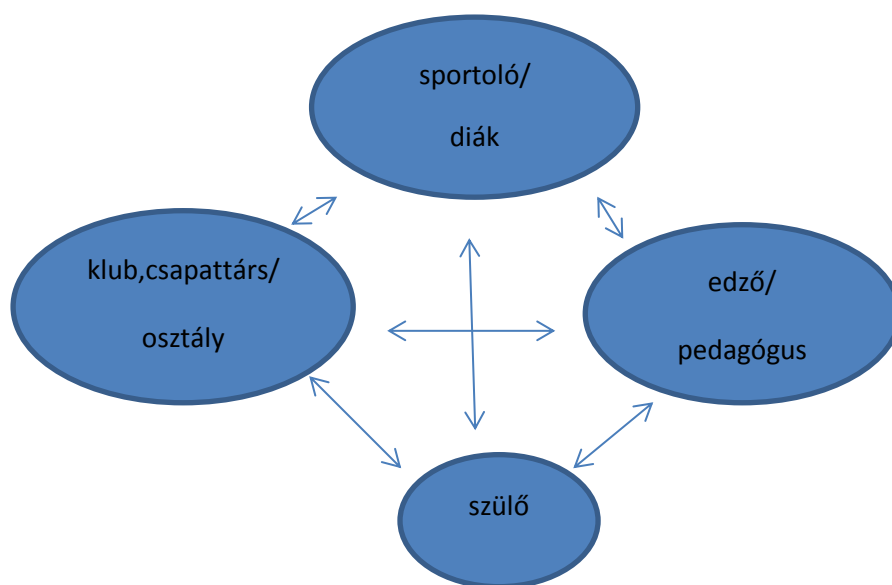
A sportpszichológia tudománya legnagyobb részben az élsporttal, profi sporttal foglalkozik. Néhány kutatási iránya kiterjed azonban a nem profi fizikai aktivitásra, a mozgás mind fizikai, mind mentális egészségre gyakorolt hatásainak kutatására. /Ez utóbbi területen természetesen átfedés figyelhető meg az egészségpszichológiával/ A sportpszichológiai technikák legfőbb célja tehát a teljesítménynövelés, illetve a sportoló versenyeken való mind jobb helytállásának elérése. A testnevelés óra célja ezzel szemben „csupán” az új készségek elsajátítása, a mozgásgazdag életmódra való nevelés és kevéssé a teljesítményorientáltság. Bár meg kell jegyezni, hogy az iskolában is vannak bizonyos teljesítésre váró szintek, melyek egyes diákoknak komoly kihívást jelenthetnek. A sportpszichológia belépésének a testnevelés órába mégsem a teljesítménynövelés lenne a fő célja, hanem a mind teljesebb és pozitívabb sportélmény átélése. A testnevelés és az élsport így egy ponton túl élesen elválik egymástól. Érdekes kérdés tehát hogy az élsporttal foglalkozó, a fókusz a teljesítményre helyező sportpszichológia eredményeiből mi emelhető be a testnevelés órára. Melyek azok az elméleti és gyakorlati elemek, amelyek hatékonyan alkalmazhatóak tanórai keretben a testnevelők számára is. Szerepleírás szerinti csoportosítás esetén az alábbi ábra rajzolható fel, mely kiindulópontként szolgálhat a sport kontextusában résztvevő személyek azonosítására.

A sportoló – szülő – edző hármast a sportpszichológiában sportháromszögnek nevezzük, és „arra utal, hogy a háromszög mindegyik csúcsa egyenlő mértékben vesz részt a sikeres sportolói teljesítmény elérésében, és hogy a három résztvevő között kölcsönös, kétirányú kapcsolat van.”, (Gyömbér-Kovács, 2012, 202.o.).



1.ábra: Sportháromszög. A versenysport szereplői a testnevelés órán is ugyanúgy azonosíthatóak

A tanulmány szempontjából sportnégyszögről beszélhetünk, melynek az osztály, mint csoport/csapat is a kihagyhatatlan részévé kell hogy váljon, hiszen a diák az egész napját az osztálytársaival tölti.



2. ábra: Sportnégyszög lsd.fent

A testnevelés órának ugyan nem a legfőbb célja a mind magasabb sportolói teljesítmény, mégis fontosnak gondoljuk a résztvevők közötti kölcsönös kétirányú kapcsolatot és azt is, hogy a négyzet összes szereplője részt vegyen a helyzetben. Nyilván egy iskolai rendszerbe a szülő kisebb és kevésbé intenzív módon tud bekapcsolódni, mint az élsportban, ahol rendkívül fontos a szülő megfelelő részvétele. Az ábrákon kétirányú nyilakkal jelöltük a kölcsönösséget a 2. ábrán a szülői bevonódás mértékét pedig kisebb körrel.

A mozgás bizonyos aspektusai a testünk edzésén, az új készségek elsajátításán, a jó közérzeten és a sikerélményen túl hozzájárulnak a neveléshez és a személyiségünk alakulásához is. A sportfoglalkozáson/testnevelés órán átélt tapasztalatok minősége hozzásegít az egészséges személyiségfejlődéshez, amely a gyereksport egyik alapvető célja lehet. Az együttműködés, helyes önértékelés, önfegyelem, egészség, és persze a megfelelő mozgáskultúra kialakulásában a sportnak igen nagy szerepe lehet. Smoll azt írja, hogy „*a fiatalok sportja olyan nevelési helyzetet biztosít, amelyben a vágyott fizikai és pszichológiai jellemzők kialakulhatnak*”(Smoll, 2001, 151.o). Megfogalmazza továbbá, hogy szerinte mik a fiatalok sport pszichológiai előnyei:

- vezetői készségek fejlődése
- önfegyelem kialakulása
- tisztelet a társakkal szemben
- egészséges mértékű versengés
- együttműködés a másikkal
- sportemberség, fair-play fejlődése
- egészséges önbizalom kialakulása
- szociális háló gyarapodása

A továbbiakban azzal foglalkozunk, ahol a két terület elválik egymástól. Mit ad tehát a sportpszichológia az edzőnek és a sportolónak a kezébe? Mely irányvonalak vezethetőek át a tanórai keretbe?

I. A diákok motiválása a pedagógus feladata

kulcsszavak: intrinsic és extrinsic motiváció, szelf-determinációs elmélet (SDT), tanári kiégés, negatív attitűd, flow, pozitív pszichológia, áramlat élmény, teljesítmény-cél elmélet (AGT), célállítás

Úgy, ahogy az élsportban az edző nagyon nagy befolyással bír a fiatalok céljaira, attitűdjére, viselkedésére, a testnevelés órát a pedagógus irányítja (LaFarge és mtsai, 2012). Így a testnevelés órán a testnevelő személye, példamutatása, vezetési stílusa, célállítása (kommunikáció) mind fontos része a diákok motiválásának, az élvezetes tanóra megteremtésének. Sokszor- tudattalanul - megjelenik a tanár lelkiállapota az órán, mely észre sem vesszük mégis szélsőségesen pozitív és negatív irányba is elviheti a tanórát. „Az edző pozíciójánál fogva, jelentős befolyással rendelkezik, azaz nagy hatással van a sportolók viselkedésére akár pozitív, akár negatív módon.” (Gyömbér-Kovács, 2012, 151.o.). (mj.: természetesen a bevezetőből érthető módon az edző behelyettesíthető a pedagógussal, a sportoló pedig a diákkal és ezt így értelmezhetjük a tanulmány egész terjedelmében). Jól ismert és többszörösen alátámasztott az a tény, hogy a rendszeres fizikai aktivitásnak milyen egészségmegőrző, prevenciós hatási vannak mind fizikailag, mind pszichésen (Dishman-Buckworth, 2001; Camliguney és mtsai, 2012). Ennek ellenére megfigyelhető, hogy a felnőttkori fizikai aktivitás több országban is csökkenő tendenciát mutat (Reppa, 2010; Camliguney és mtsai, 2012). Több tanulmány is alátámasztja (Camliguney és mtsai, 2012; Gillison és mtsai, 2013; Perlman - McKeen, 2012), hogy a felnőttkori folyamatos fizikai aktivitás gyermekkorban alapozódik meg, és nagyban befolyásolja a gyerekkori élmények. Sokaknak az első szervezett keretek közötti sporttevékenység a testnevelés órát jelenti, emiatt kitüntetetten fontos az az élmény, amit a testnevelés órán átél a diák. A gyermek sportmotivációja eleve adott dolog, ha jobban végiggondoljuk, a legtöbb fiatal futva közlekedik, és egyfolytában mozog. Több százezer fiatallal végzett felmérés eredményeként megállapításra került, hogy mi vonzza a gyerekeket a sportfoglalkozásban (Smoll, 2001):

1. szórakozás
2. új készségek/mozgások elsajátítása
3. izgalom
4. barátokkal való együttlét
5. siker és győzelem

A felsorolás alapján feltehetjük, hogy a diák viszonylag könnyen motiválható érdekes és újdonságot jelentő feladatokkal. Fontos megjegyezni, hogy ez a motiváció belső, azaz intrinsic jellegű. A baráti együttlét az osztálytársak által adott. A győzelem-vereség mérlege a legkevésbé fontos az alapvető részvételi szándék szempontjából. Tehát az extrinsic, külső jutalom a kezdeti időszakban nem meghatározó, sőt egy 2000-ben végzett kutatás szerint a tinédzserek körében is sokkal fontosabb volt a szórakozás és öröm faktora, mint a győzelemé (Lee és mtsai, 2000; Reppa, 2010). Feltesszük tehát, hogy ez a preferencia az életkor előrehaladtával is megmarad. A testnevelő tanárnak továbbá mindig szem előtt kell tartania, hogy a siker nem egyenlő a győzelemmel. Már is levonható az a következtetés, hogy érdekes és élvezetes testnevelés órát tartva a testnevelő tanár könnyen tudja „aktivizálni” a diákok belső motivációját, fenntartva ezzel a részvételi kedvet is. Nagyon fontos megérteni, hogy a tanuló szempontjából mit jelent az élvezetes testnevelés óra. Amikor a testnevelő több tanórán keresztül „bedobja a labdát” és szabad játékot enged, akkor a helyzet nemhogy motiváló, hanem egyenesen amotiválóvá válik, és a diák érdektelen lesz az órát illetően. Ez a szituáció alapozza meg a legkevésbé a későbbi folyamatos fizikai aktivitáshoz való elköteleződést. Nem könnyű tehát élvezetes órát tartani. Rendkívül sok tényezőt kell a testnevelőnek figyelembe vennie ahhoz, hogy a diák folyamatos részvételi kedve megmaradjon. Felmerülhet, hogy az óra élvezetességét csökkenti a kötött tananyag, vagy az, hogy az iskola kötelező jellegű, és nem szabadon választott, mint például egy edzés. A diák szempontjából azonban nem ezek a tényezők játsszák a központi szerepet. Gearity és Murray (2011) vizsgálatukban arra voltak kíváncsiak, hogy miként érzékelik a sportolók a „gyenge edzői munkát”. A sportolók a gyenge edzőkről úgy nyilatkoztak, hogy (szakmailag) felkészületlenek, nem törődnek a sportolóikkal, azaz nem voltak ott, amikor szükségük volt rájuk. Az edzői bánásmódot igazságtalannak minősítették, és azt mondták a rossz edzőkről, hogy akadályozták a mentális képességeik jó működését. A „gyenge edzőmunka” sportolóknak keltett pszichés következményei a következők:

- a sportolóknak kétségeik alakultak ki önmagukkal kapcsolatban
- demotiváltság kialakulása
- a figyelem megzavarása
- a csapatkohézió erősségének csökkenése

Ezek a pszichés tényezők stressz- és szorongáskeltőek, így csökkentik a sportolók hatékonyságát és motivációját is. Nemcsak az edzés, hanem a testnevelés óra célja is az, hogy a stressz és a kétség ne alakuljon ki a diákokban, ellenben a motiváció és a részvételi kedv (elköteleződés) legyen a meghatározó. A kulcsszerepe tehát nem a tananyagnak, vagy a tanóra hosszának és kötelező jellegének van. A legmeghatározóbb a testnevelő viselkedése, attitűdje és ezáltal a tanulóban keltett pszichés állapot.

Kerülendő tehát az igazságtalanság, érdektelenség, a laissez faire vezetés. Ezzel ellentétben kívánatos az empátia és az érdeklődés a tanulóknak hogyléte felől, a keretek és elvárások megfogalmazása, továbbá a következetesség, azaz a felállított keretek és célok betartása és betartatása mindenkivel (egyenlő bánásmód). Amennyiben a testnevelő nem így jár el, úgy a tanuló nem fogja érezni a személyes törődést, amely negatív érzelmeket válthat ki. Ezek az érzelmelek pedig generalizálódhatnak, azaz nem csak a testnevelővel, hanem magával a

testnevelés órával, illetve a mozgással is összekapcsolódhatnak. A tanóra struktúrája káoszossá válhat, amely bizonytalanságot és szorongást kelthet a diákban. A szervezetlenség hátránya, hogy nem lehet rá felkészülni. Amennyiben felkészületlenül ér minket egy esemény, úgy stresszessé válunk. A diák helyzete különösen szorongatóvá válik, amennyiben egy előre nem látható helyzetbe kell belépnie, és teljesítenie. A testnevelő az előbb említett hibákat elkövetve hiteltelenné válhat a diák szemében.

I.1. „Szükséglet-kielégítő”, azaz támogató és „szükséglet kielégítést akadályozó”, azaz akadályozó tanári viselkedés

A pedagógusi attitűd és viselkedés járul hozzá a legnagyobb mértékben ahhoz, hogy a fiatalnak a mozgás az alapvető létformái közé tartozzon. A szelf-determinációs elmélet, SDT (Deci és Ryan, 2002) szerint a tanár képes arra, hogy támogassa vagy megakadályozza a tanuló 3 alapvető szükségletének – autonómiának, kompetenciának és a valahová való tartozásnak – a kielégülését. Ezen a „csatornán” keresztül a testnevelő nagy hatást tud gyakorolni a diákok motivációjának milyenségére.

A következőkben azt a tanári viselkedést részletezzük, ami fontos ahhoz, hogy a gyerek mozgási kedve és mozgási igénye folyamatosan meglegyen.

Az autonómiára vonatkozó igény azt jelenti, amikor a tanuló a fizikai aktivitásban való részvételi szándékában egyfajta pszichológiai szabadságot élvez, azaz saját döntéseként éli meg a részvételt (Deci és Ryan, 2002). Amennyiben a pedagógus túlkontrolláló, úgy a gyermekben a teljesítménynyomásos motiváció fog előtérbe kerülni és nem az élvezetért, hanem a tanóra teljesítése miatt fog sportolni.

A kompetenciára vonatkozó igény azt jelenti, hogy a diák hatékonyan érzi magát a kihívásokra adott válaszok területén (Deci és Ryan, 2002). Az elvárások egyértelműsítése és a tiszta célok megfogalmazása olyan keretet ad a sportolónak/tanulónak, melyben könnyen képes eligazodni és azonosítani azokat a képességeit, melyek segítségével adekvát választ tud adni a kihívásokra. Ezáltal kompetensnek érezheti önmagát. Az edző/pedagógus úgy tudja akadályozni ezen szükséglet kielégülését, hogy nem tisztázza az óra céljait, kevés szabályt ad, így nincs mihez viszonyulni, nincs mihez igazodni.

A valahová tartozás igénye evolúciósan meghatározott dolog. Amikor a diák szoros és jó kapcsolatot érez önmaga és a tanár között (Deci és Ryan, 2002). A valahová tartozás igénye kielégülhet akkor is, ha jó a kapcsolat az egyén és az osztály között. Ezen szükséglet kielégülésének az az előfeltétele, hogy a tanár – diák interakció mennyiségi (kvantitatív) és minőségi (kvalitatív) jellemzői is teljesüljenek. A kvantitatív jellemzőt a tanár foglalkozásba való bevonódása adja, azaz hogy megfelelő mennyiségű időt, energiát szán a tanulóra. A minőségi faktort a kommunikáció milyensége jellemzi. Támogató attitűd esetén tiszteletteljes, elfogadó, meleg kommunikáció a jellemző. Ez utóbbi különös jelentőséggel bír az autonóm motiváció kialakulásában és nagyban képes csökkenteni a testnevelés órán jelentkező szorongást. Az akadályozó viselkedésre a barátságtalan, lekezelő kommunikáció a jellemző.

Amikor a pedagógus támogatja/kielégíti a diákok említett szükségleteit, akkor a tanuló egyfajta autonóm motivációt él meg a tanulási helyzettel kapcsolatban, mely pozitívan befolyásolja az egyéni bevonódást és elköteleződést, javítja a kreativitást és a tanuló erőfelfejtését a tantárggyal kapcsolatban (Reeve, 2002, Tessier és mtsai, 2010). Míg ha akadályoztatva van a szükségleteinek kielégítésében, akkor egy kontrollált motivációt él át, ahol nyomás alatt érzi magát. Megvizsgálták a támogató és akadályozó tanári viselkedés hatását testnevelés órai keretben. A támogató viselkedés eredményeként megfigyelhető volt a motorikus képességek fejlődése, a testnevelés óra élvezete és nem utolsósorban a szabadidős fizikai aktivitása is megnőtt a résztvevőknek. Amennyiben a tanár biztosítani tudja a támogatását, az pozitív hatást gyakorol a gyerekekre mind motivációban, mind a viselkedés fennmaradásában. Az akadályozó viselkedés eredménye a hanyatló teljesítmény, negatív érzelmek és az inadekvát megküzdési mechanizmusok jellemzőek (Van den Berghe és mtsai, 2013).

Deci és Ryan (2002) a tanár interperszonális stílusát teszi felelőssé a diák viselkedésének befolyásolásáért. Az interperszonális stílus alkotóelemei a következők:

1. autonómia támogatása: az autoriter pozícióban levő személy viselkedésére utal. Akkor jelenik meg a támogató viselkedés, ha a személy képes tiszteletet mutatni, képes bátorítani a nála alacsonyabb pozícióban levőket, elfogadja a másik belső állapotát és igényeit. A kontinuum ellentétes végén a kényszer áll.

2. struktúra: a szociális kontextus milyenségére utal. Akkor jellemző a struktúra megléte, ha például a testnevelés óra szerkezete kiszámítható, kontingens, konzisztens. Az ellentéte a káosz.

3. interperszonális bevonódás: ez a tényező arra utal, hogy a személy képes oly módon kapcsolódni a másikhoz, hogy törődik vele, szeretettel és nevelő szándékkal fordul felé. A bevonódás ellentéte az ellenséges érzelem.

	Támogató tanári viselkedés	Akadályozó tanári viselkedés
autonómia támogatása	Például, ha a testnevelő felajánl a diákoknak néhány játéklehetőséget bemelegítés gyanánt, és ők választhatnak, akkor támogatja az autonómia igényüket.	Például: „Jó reggelt! Mindenki csinálja utánam, amit mutatok. Gyakorlat indul!”
struktúra	Például a testnevelés óra végén a pedagógus elmondja, azaz tájékoztatja a diákokat hogy mi a következő óra témája, mi a célja („A bemelegítés után távolugrást fogunk tanulni a szabadban. Hozzatok melegítőt, és készüljetek, hogy homokos lesz a zoknitok”), majd tartja magát ehhez.	Például a testnevelő sosem vetíti előre, hogy mi várható, illetve sosem mondja el a tanulóknak, hogy miképp érhetik el a kívánt teljesítményt.
interperszonális bevonódás	Például, ha a diák nem öltözött át a testnevelés órára, és el szeretné mondani a tanárnak, hogy mi ennek	Például ha a diák észrevehetően kínosan érzi magát az óra előtt, mert nem öltözött át, és a

	az oka, akkor a tanár biztosíthat neki egy négy szemközti helyzetet, ahol rá figyel és igyekszik megértő lenni.	testnevelő az osztály előtt számonkéri, hogy miért nem.
összegezve	A diák tudja, hogy mi a tanóra célja, hogy mit várnak tőle, hogy ez milyen rendszerben fog lezajlani. Mindez kiszámíthatóságot nyújt, és minimalizálja a szorongás mértékét. Ha a diáknak kérdése van, akkor bizalommal fordulhat a tanárhoz, mert tudja, hogy választ kap a kérdésére, azaz tartják őt annyira értékesnek, hogy fontos a kérdése és megtisztelik a válasszal. A tanóra kötött kereteihez mérten, pedig beleszólhat a lebonyolításba, ami elősegíti a kompetencia és autonómia kialakulását.	Az előre nem látható tanórára készülni sem lehet. A diák tehát szorongani fog, mert minden, ami az órán zajlik, felkészületlenül éri őt. Valószínű, hogy egy élsportolónak a testnevelés óra követelményei nem jelentenek különösebb kihívást, azonban minden más tanuló szorongást fog átélni. A valahova tartozás igényét sem tudja kielégíteni a helyzet, mert nem tud olyan személyhez kapcsolódni, aki nem szentel figyelmet a problémájának, kérdésének. Emiatt még inkább kínosan fogja magát érezni a tanuló. A szorongás, szégyen és egyéb negatív érzelmek tovább rontják a teljesítményt, így a pozitív megerősítés esélye is egyre csökken.

1. táblázat: A tanári interperszonális stílus összefoglalása

A kutatók következő kérdése az volt, hogy képes-e a pedagógus változtatni az interperszonális stílusán akképp, hogy kielégítse az SDT szerint alapvető 3 tanulói szükségletet. Az eredmények azt mutatták, hogy a pedagógus egy továbbképzést követően sokkal inkább képes volt úgy viselkedni, hogy azzal támogassa a diákok autonóm motivációját (Tessier és mtsai, 2010, Cheon és mtsai, 2013). Hét olyan tanulmányt foglal össze Cheon és mtsai (2013), melyben testnevelők és gyakorlatvezetők (egyetemi testnevelés órát tartó testnevelők) továbbképzés utáni autonómia támogató viselkedésváltozását vizsgálták. Az eredmények azt mutatták, hogy egyrészt a tréning program után képesek voltak a tanteremben adott instrukciókon keresztül sokkal inkább (szignifikánsan) autonómia támogatóvá válni (a korábbi kontrolláló vagy semleges viselkedés helyett). Másrészt ezáltal a tanulók egy minőségileg jobb tanórát kaptak, melynek természetesen egy sor előnyös következménye lett (mind elköteleződésben, mind a jövőbeni fizikai aktivitás tekintetében). A következő táblázat összefoglalja a kutatások eredményeit mind a testnevelőkre, mind a tanulókra nézve.

Szerzők nevei	Minta	A továbbképzés időtartama	Pedagógus haszna	Tanuló haszna
Chatzisarantis – Hagger (2009)	10 testnevelő tanár, 215 tanuló	5 hét	több autonómia támogató oktatási mód	Nagyobb autonóm motiváció; Nagyobb szándék a fizikai

				aktivításban való részvételre; Több szabadidős fizikai aktivitás
Cheon – Moon (2010)	1 gyakorlat vezető, 60 hallgató	6 hét	több autonómia támogató oktatási mód;	Nagyobb autonómia, kompetencia, valahová tartozás; Nagyobb autonóm motiváció; Nagyobb szándék jövőbeli fizikai aktivitásra
Cheon és mtsai (2012)	19 testnevelő 1158 tanuló	13 hét	több autonómia támogató oktatási mód; kevesebb kontrolláló oktatási mód; több autonómia támogató oktatói viselkedés	Nagyobb autonómia, kompetencia, valahová tartozás; Nagyobb autonóm motiváció; Kevesebb amotiváció; Nagyobb tanórai elköteleződés; Nagyobb képességbeli fejlődés; Nagyobb szándék jövőbeli fizikai aktivitásra; Jobb tanulmányi teljesítmény
Edmunds, Ntoumanis, és Duda (2008)	1 gyakorlat vezető, 56 hallgató	9 hét	több autonómia támogató oktatási mód	Nagyobb kompetencia, valahová tartozás; Több pozitív érzélem; Több tanórai részvétel
Moustake, Vlachopoulos, Kabitsis, és Theodorakis (2012)	1 gyakorlatvezető, 35 női hallgató	8 hét	több autonómia támogató oktatási mód	Nagyobb autonómia, kompetencia; Nagyobb autonóm motiváció; Kevesebb amotiváció; nagyobb vitalitás; Több tanórai részvétel; Több részvétel a gyakorlatokban
Tessier és mtsai (2008)	5 testnevelő tanár, és 96 tanuló	8 hét	több autonómia támogató oktatási mód; több szóbeli dicséret	Nagyobb autonómia, kompetencia; Nagyobb autonóm motiváció; Kevesebb amotiváció; Nagyobb vitalitás; Több tanórai részvétel; Több részvétel a gyakorlatokban
Tessier és mtsai (2010)	3 testnevelő tanár, 185 tanuló	4 hét	több autonómia támogató oktatási mód	Nagyobb valahová tartozás; Kevesebb külső szabályozás; Kevesebb amotiváció; Nagyobb kollektív elköteleződés

2. táblázat: Összefoglaló táblázat a testnevelők autonómia támogató oktatására vonatkozó továbbképzés eredményeiről (Cheon és mtsai, 2013, 509.o.)

Cheon és mtsai (2013) kutatásukban azt vizsgálták, hogy a továbbképzés után kialakult autonómia támogató viselkedés megfigyelhető-e egy évvel később. Az eredményeik azt mutatták, hogy a viselkedés fennmaradt. A beszámolókból kiderült, hogy ennek az egyik oka az volt, hogy a testnevelő tanár pozitív változást látott a tanulók motivációjában, elköteleződésében és a tanulásra vonatkozó aktivitásukban. Ez mind olyan visszajelzés volt a pedagógusnak, mely segítette a változásokat maradandóan beépíteni az interperszonális stílusába. Ettől nyilván jobb lett az óra minősége, és a diákok szívesebben vettek részt rajta, így egyfajta önerősítő kör alakult ki.

Deci és Ryan (2002) szelf-determinációs elméletében azt mondja, hogy amikor a sportmozgás indítója valamilyen kontrollnyomás vagy teljesítménynyomás, amit egyrészt adhat a kötelező iskolai környezet, nagyobb részt viszont a kontrolláló, vagy neutrális pedagógusi oktatási mód, akkor a részvétel és a bevonódás kevésbé valószínű. Amennyiben viszont a mozgásban való részvétel önálló döntésként percipiált, úgy az egyén a kompetencia és az önmeghatározás élményét élheti át, melyhez az öröm és érdeklődés érzése is társul. Könnyen belátható, hogy amennyiben az egyén kompetensnek érzi magát, és ahhoz öröm is társul akkor a motiváció belső lesz, ezért a részvételi igény a tevékenységre nagy eséllyel újra és újra felmerül. Természetesen a külső motivációk szerepe sem elhanyagolható, hiszen életünk tele van jutalmakkal. A testnevelés órán is megjelenhetnek jutalmak külső megerősítésként. A testnevelőnek szem előtt kell azonban tartania, hogy nem az óránként kiosztott jutalom lesz a legnagyobb és legerzisztensebb vonzerő, hanem ha olyan helyzetet teremtünk a diáknak, ahol megélheti hogy autonóm, hogy kompetens, és érzi, hogy ő is a csoporthoz tartozik. Ha például egy órán a testnevelő szabad játékot enged, és egy focilabdát ad ehhez a „feladathoz”, akkor nagy valószínűséggel az a néhány diák fog csak focizni, aki szereti és jól tud. Ők minden bizonnyal szívesen végigfociznák a félét. A többiek azonban nem tudják magukat a kompetens csoporthoz tartozónak érezni, így ha ez a helyzet sokszor ismétlődik, akkor egy idő után már át sem öltöznék a testnevelés órára. Amennyiben például a szabad játékokra több ajánlatot is ad a pedagógus, vagy megkérdezi az osztályt, hogy mi legyen az a három tevékenység, amit ma végezni szeretnének, akkor erősíti az autonómiájukat, és mindenkinek lesz lehetősége tevékenyen a csoporthoz kapcsolódni. A motiváló helyzet megteremtése rendkívül nehéz és összetett feladat. Ha azonban segítségül hívjuk az interperszonális stílus autonóm motivációt támogató jellemzőit, akkor a pedagógus egyik legnagyobb kihívása, amely az, hogy feloldja a kontrollnyomást a diákban, kellemes és kihívást jelentő tevékenységgé válhat a testnevelő számára.

I.2. Tanári kiégés, (burn out)

Christina Maslach könyvének első oldalán Jim nevű pedagógus szavai olvashatóak: „*A tanár olyan, mint egy akkumulátor. Év elején az összes diák rácsatlakozik, és leszívja az aktuális tanulnivalót. Az év végére az akkumulátor lemerül és újra kell tölteni, azonban az újratöltés minden egyes alkalommal egyre nehezebbé válik. A végén már lehetetlen lesz a feltöltés és az akkumulátort ki kell cserélni. Ez az a helyzet, amikor a kiégési szindróma megjelenik.*” (Maslach, 2003, 1.o)

A kiégés szindróma tünet együttesének leírása Freudemberger nevéhez fűződik, aki már 1974-ben körvonalazta a problémát. Kezdetben az önsegítő foglalkozásúaknál figyelték meg a jelenséget, később azonban más munkakörben dolgozónál (pl.: tanár, jogász, rendőr, stb.) is megállapították. Ma már úgy gondoljuk, hogy bármely szakmában előfordulhat, meg kell azonban jegyezni, hogy azok, akik nap mint nap emberekkel foglalkoznak, veszélyeztetettebb helyzetben vannak.

Kezdetben amerikai jelenség volt, de az európai és kanadai kutatások megmutatták, hogy nemzeti kontextustól függetlenül a kiégés alapvető aspektusai azonosak (Maslach, 2003) és hogy ez az iskolarendszerben világszerte jelentkező foglalkozási probléma (Pietarinen és mtsai, 2013). Az érzelmi bevonódáson túl a szindróma kialakulásához a folyamatosan fennálló munkahelyi stressz is nagyban hozzájárul. Al-Mohannadi és Capel (2007) tanulmányában a pedagógusokat érő munkahelyi stresszforrásokat 3 csoportját jelöli meg: személyes okok (pl. kevés sikerélmény), a tanári munkakörhöz kapcsolódó okok (pl. magas osztálylétszám), és környezeti okok (pl. szegényes munkahelyi környezet). A pedagógusok munkahelyi stressz vizsgálataiba természetesen beletartoztak a testnevelő tanárok is, így a fent leírtak rájuk is igazak. Al-Mohannadi és Capel (2007) felsorakoztat néhány egyiptomi szerzőt, akik a testnevelőket vizsgálták a munkahelyi stresszel kapcsolatban. Eredményeik szerint a testnevelő tanárok a következő tényezőket élik meg stresszforrásként: a tanulók viselkedése, az iskola felszereltsége, munkahelyi terhelés, időnyomás, kevés szupervíziós lehetőség, kevés sikerélmény, az iskolai vezetés és a testnevelők közötti kapcsolat minősége, az iskolai vezetés és a szülők elismerésének hiánya, alacsony fizetés, a testnevelő tanári munka alacsony státusza, és a tanári szakma stresszei. Stanescu és mtsai (2012) a munkahelyi stresszt vizsgálták testnevelő tanárok és edzők körében. Vizsgálatukban külső (fizetés, társadalmi elismerés, a tanári szakmát érintő reformfolyamatok), belső (kapcsolat minősége a kollegákkal, konfliktusok, kapcsolat minősége az igazgatóval, iskolai/sportpályai erőszak, gyerekek viselkedése) és a szakmai feladathoz tartozó (tevékenység megtervezése, magas osztálylétszám, szegényes erőforrások, munkaterhelés) stresszorokat különítették el. Az találták, hogy a testnevelőkre a külső stresszorok hatnak a legnagyobb mértékben, míg az edzőkre a szakmai feladattal kapcsolatos stresszorok (az eredmények nem voltak szignifikánsak). A testnevelőknél azt találták, hogy úgy gondolják, hogy leginkább az egészségükre van negatív hatása az őket érő stressznek, míg az edzők a szakmaiságukat jelölték meg e tekintetben.

A kiégés 3 központi eleme tehát:

- érzelmi kimerülés, kiürülés (mely egy egyéni stresszválasz)
- deperszonalizáció, cinizmus (mely egy negatív válaszreakció másokkal és a munkával szemben)
- eredménytelenség, inadekvátság érzése (mely a saját teljesítményhez, munkához való hozzájárulás negatív értékelése)

(Maslach, 2003; Pietarinen és mtsai, 2013, Hakanen, 2006)

A három központi elem nem csupán önmagában áll, hanem folyamatában is megadják azt, ahogyan a szindróma alakul. (Pietarinen és mtsai, 2013) Abban, hogy melyik a kiinduló elem, nincs teljes egyezés, a lényeg viszont ugyanaz: egy dinamikus problémáról van szó.

Dombrovskis és mtsai (2011) a kiégés 3 szakaszát írják le. Az első stádium 3-5 év tanítási idő elteltével jelentkezhethet és a mentális funkciókat már érinti, úgy mint memóriaromlás, és csökkent motoros aktivitás (Dombrovskis és mtsai, 2011). A motoros aktivitás csökkenése a testnevelő tanárnál megnyilvánulhat abban, hogy kevesebbszer, vagy egyáltalán nem mutat be gyakorlatot. Kevesebbet segít funkcionálisan a diákoknak például a mozgástanulásban vagy hibajavításban. Kevésbé, vagy egyáltalán nem áll be közéjük mozogni. Ezáltal a példamutató értéke is csökken. A második stádium 5-15 év pedagógusi gyakorlatban eltöltött időintervallumban jelentkezik. Ismérvei a következők: az egyén elveszíti a munka iránti érdeklődését; kevesebbet kommunikál; érzékenyebbé válik; testi tünetként fejfájás jelentkezhethet (Dombrovskis és mtsai, 2011). Ebben a stádiumban a diákokkal való kapcsolat szempontjából a munka iránti érdeklődés elvesztése és a csökkent kommunikáció a legmeghatározóbb tényező. Ha ugyanis nem foglalkozik a testnevelő a munkájával eleget, akkor ebbe beletartozhat az is, hogy nem készül megfelelően és hiteltelenné válik a diákok előtt. Továbbá nem hoz érdekes és új feladatokat, emiatt az óra amotiválóvá válik. A kiégés harmadik stádiuma 10-20 év között érkezik el, amikor már az érzelmi apáthia, konstans energiahány jellemző, és ebben az állapotban az egyén leginkább magányra vágyik (Dombrovskis és mtsai, 2011). Ebben a szakaszban a testnevelő már nagyon kis mértékben tudja csak ellátni a feladatát, a munkavégzés mechanikussá válik és minimálisra csökken a személyes/érzelmi bevonódása.

Manapság már nem csak a kiégés van a vizsgálatok középpontjában, hanem a tulajdonképpeni ellentéte is a (munkahelyi) elköteleződés, mely a kontinuum pozitív oldala. Ha a munkahelyi elköteleződés áll fenn, akkor az egyén hatékonyan, eredményesen és örömmel tudja ellátni a munkáját. Ennek építőelemei:

- energia (\leftrightarrow a kimerültséggel szemben)
- bevonódás, elmerülés (\leftrightarrow a cinizmussal szemben)
- hatékonyság (\leftrightarrow az eredménytelenséggel szemben)

(Maslach, 2003; Hakanen és mtsai, 2006)

Maslach (2003) szerint a kiégés alapvető fenntartója az érzelmi kimerülés. Ez a helyzet akkor alakulhat ki, amikor az egyén érzelmileg bevonódik a munkájába és annyit ad önmagából, amennyit csak tud. A tanítási helyzet éppen ilyen. Az egyén reakciója az érzelmi kiürülésre az, hogy érzelmileg teljesen visszavonul a munkából. Természetesen ez egy normális énvédő reakció. A személy nem akarja elérni a teljes megsemmisülés érzését, ezért inkább azt választja, hogy kevésbé vonódik be. Viszont ez azt eredményezi, hogy emberi kapcsolataiban megváltozik – távolságtartó, cinikus és hideg lesz –, és a munkáját mechanisztikusan és automatikusan fogja végezni. Ez a helyzet egyrészt problematikus annak az egyénnek a szempontjából, akivel történik, másrészt problematikus az alany szempontjából, akivel kapcsolatban van. „A pedagógusi kiégés nemcsak egy személyes vagy környezeti

attribútumot érint, hanem hatással van arra a komplex dinamikára, ami a tanár és a környezete között van.” (Pietarinen és mtsai, 2013). Gondoljunk bele abba, hogy hogyan lehet valakit valójában gondozni vagy ellátni, ha nem tudunk személyes törődést tanúsítani. A állapot további fejleménye pedig a deperszonalizáció¹. Az egyén sötét szemüvegen keresztül látja a világot, mindent és mindenki fenyegetőnek él meg és ennek megfelelően is reagál rájuk. Korábban nem volt ez a viselkedés jellemző az egyénre. Nagy nehézség, hogy az, aki ily módon változik, nem képes rá, hogy csak pl. a munkahelyén viselje a sötét szemüveget, hanem otthon a családjával és barátaival is másképp fog beszélni. A negatív attitűd többféleképpen nyilvánulhat meg: udvariatlan lenéző hangnemben kommunikál, nem veszi figyelembe azoknak az igényeit, akikkel kapcsolatban áll, nem adja meg a kellő segítséget, törődést, stb. Ezek a jellemzők éppen annak az autonóm motivációt támogató interperszonális stílusnak az ellentétei, amit az I.1-es részben tárgyaltunk. Az a pedagógus, aki kiégési szindrómával küzd, nem lesz képes megfelelően motiválni a diákokat. Például gyakran megtörténik, hogy a diákok a tanárt email-en vagy személyesen „zaklatják” a kérésekkel, kérdésekkel. Természetesen ugyanaz az igény többször is felmerül, mely mindenkinek a sajátja, de a pedagógus sokadszorra olvassa a kérést. Amennyiben az érintett tanárnál fennáll a kiégési szindróma, úgy ő a helyzetet akképpen értékeli, hogy a diákok fenyegetők és nincs előlük menekvés, és a reakciója hirtelen a kedves és segítőkész attitűdről arrogánsra és elutasítóra fordulhat (Maslach, 2003).

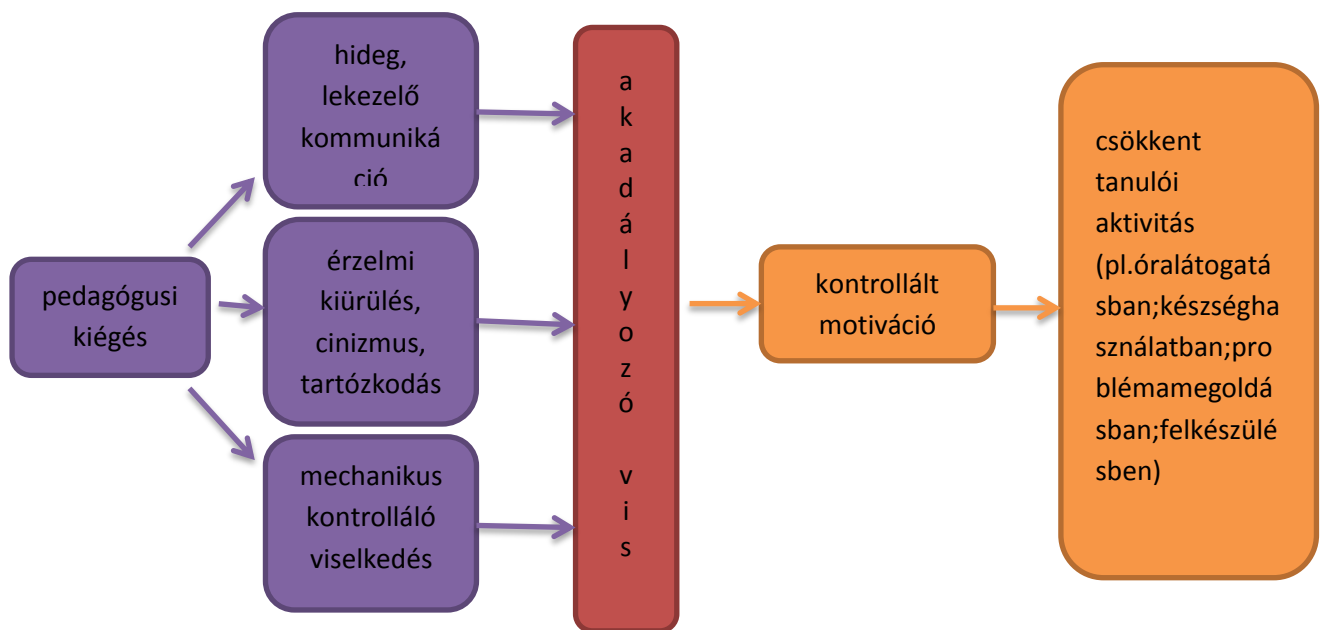
Gondoljunk csak arra a testnevelőre, aki nap, mint nap több órán át a diákok egyéni és szociális igényeinek kereszttüzeiben van, több tíz gyerek (lásd a magas osztálylétszámot, mint stresszforrást) kapcsolódik rá egyszerre úgy mint egy akkumulátorra, és folyamatosan menedzselnie kell a helyzetet és példát mutatni a saját viselkedésével és konfliktus megoldási stratégiáival. Majd adminisztrációt végezni, esetleg edzőként a hétvégén versenyre vinni a srácokat. Ehhez a helyzethez még hozzáadódnak egyéb külső és környezeti tényezők, mint kevéssé támogató munkahelyi légkör és alacsony fizetés. Érezhető tehát, hogy testnevelőként is igen magas kockázata van annak, hogy a kiégési szindróma kialakuljon. A magas kockázatot mutatja az a kutatás is, ami Lett tanárokat vizsgált és azt találták, hogy náluk kevesebb, mint 5 év alatt kialakult és detektálható volt a fejezet elején említett 3 fő jellemző (Dombrovskis és mtsai, 2011).

Több oka is van annak, hogy a kiégés témakörével foglalkozunk: egyrészt a kiégési szindróma kifejezés mára már széles körben ismert, viszont részleteiben nem biztos, hogy tudjuk, hogy mit is takar. Másrészt a pedagógusi kiégés nem csak a tanárt érinti, hanem nagy hatással van a diákra is. Azaz mit jelent mindez a diákok motiválása szempontjából? Ahogy azt korábban említettük: a tanári kiégés fennállásakor a fent említett negatív attitűd nyilvánul meg a diák felé, és a pedagógus kevéssé vagy egyáltalán nem vonódik be a munkájába, azt automatikusan, rutinszerűen végzi. Mivel a tanár így nem tud ráhangolódni a diákok igényeire, így nem is tud differenciálni, nem képes kielégíteni a szükségleteiket. Nagy valószínűséggel megnő a pedagógus teljesítményorientált viselkedése, elvárása. Ennek hatására a diákok viselkedése is változik. Megnövekszik a puskázás, egyre több lesz a negatív

¹ deperszonalizáció: önmagunktól való elidegenedés

társas kapcsolat és a gyerekek egyre kevésbé használják a problémamegoldó készségeiket (Pietarinen és mtsai, 2013).

A pedagógusi kiégés jellemzője az érzelmi kiürülés és a cinizmus, azaz az egyén védekezésképpen nem vonódik be a helyzetbe és a vele kapcsolatban állókkal hideg és lekezelő módon kommunikál. Ha valaki érzelmileg tartózkodik, akkor nem képes empatikus lenni, tehát nem fogja tudni kielégíteni a mások igényeit. Nem tud támogató lenni, azaz az akadályozó viselkedés valósul meg. Továbbá érzelmi bevonódás nélkül a munkánkat mechanikusan és kontrollálón végezzük, mert nem tudunk ráhangolódni a minket körülvevő helyzetekre. A diáknak tehát sem az autonómia, sem a kompetencia, sem a valahová tartozás igénye nem elégül ki. Ő a tanár viselkedését akadályozóként fogja megélni, és ennek megfelelően reagál rá. Kevésbé fogja az amúgy meglévő készségeit használni, és ez a helyzet hátrányosan hat nem az elköteleződésre és a bevonódásra. Belátható tehát, hogy nem az örömeért és magáért a mozgásért fog az aktivitásban részt venni, hanem mert muszáj. Ez a helyzet pedig hátrányos a fizikai aktivitásban való részvételi viselkedés perzisztenciáját illetően.



3.ábra: A kiégés és az akadályozó tanári viselkedés folyamatábrája

A testnevelő akadályozó viselkedése megnyilvánulhat például indokolatlanul hangos beszédben (megváltozott kommunikáció), csökkent tanórai aktivitásban (csökkent motoros aktivitás), a diák ügyetlenségének, mulasztásának kifigurázásában (cinizmus), segítségnyújtás elmaradásában (empátia, érzelmi bevonódás hiánya), autoriter attitűdben (kontrolláló viselkedés).

A következő részben bemutatjuk, hogy milyen élményt lehet elérni akkor, ha valaki el tud köteleződni és a mozgásért önmagáért vesz részt a foglalkozásban.

I.3. Flow

Csikszentmihályi Mihály (2001) írta le azt a pozitív pszichológiai állapotot, melyet optimális élményként, áramlat élményként vagy csúcselményként is szoktak nevezni. A flow nemcsak életünk ritka pillanataiban következik be, hanem egyéb hétköznapi tevékenységek közben is, mint pl. fogócska. A példa ne legyen megtévesztő ugyanis a flownak először a nem sporttal kapcsolatos irodalma látott napvilágot. Viszont a sport maga, szabályai és jellemzői által nagyon jó terepet biztosít az áramlat élmény megjelenésének, így egyre többen vizsgáloztak sport és flow témában. Az élmény maga minden sportolónak ismerős, mindenki átélhette már mozgás közben. A vizsgálandó dolog tehát nem is az áramlatélmény, hanem annak kialakulási körülményei, ismételhetősége, teljesítményhez való hozzájárulása stb. A témánk szempontjából is talán az lehet a legfontosabb, hogy miként jelenik meg a sportolónál a flow élménye. Hogyan lehet a sportolót hozzásegíteni ahhoz, hogy átélje az optimális élményt? Ehhez azonban meg kell értenünk a flow természetét.

A flow olyan tudatállapot:

- amikor egyé válunk a tevékenységgel
- testünk és elménk minden erőfeszítés nélkül működik együtt és ezt órákig fenn tudjuk tartani
- autotelikus² élmény

A flow 9 összetevője:

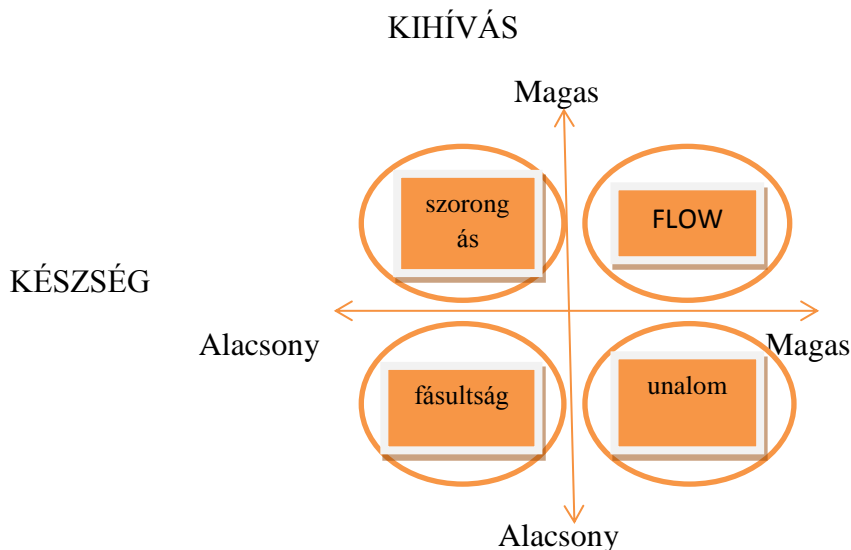
1. kihívás-készség egyensúly
2. cselekvés és tudat összeolvadása
3. világos célok
4. egyértelmű visszajelzések
5. pillanatnyi feladatra való koncentráció
6. kontroll érzése
7. önmagunkkal kapcsolatos tudatosság elhalványulása
8. időélmény átalakulása
9. autotelikus élmény –önmagában jutalmazó erejű

Az első és a kilencedik összetevőről részletesebben írunk. A 2-8-ig csupán röviden magyarázzuk a lényegét, mert már a megnevezés alapján is nagyjából érthető miről van szó, illetve nincs lehetőségünk a flow-val hosszabb terjedelemben foglalkozni.

1. A kihívás-készség egyensúly alapjaiban határozza meg, hogy az áramlat élmény ki tud-e alakulni. Nagyon lényeges, hogy a személy által szubjektíven megítélt kihívás-készség egyensúlyról beszélünk. Tehát itt nem arról van szó, hogy a papírforma szerint hogyan alakul a mérkőzés, hanem hogy a sportoló mit gondol, mit érez a saját részvételével kapcsolatban. *„Nagymértékben a saját észlelésünktől függ tehát, hogy mi történik velünk sportolás közben: flow-ban vagyunk, vagy pedig szorongás és unalom gyötör-e bennünket.”* (Jackson és Csikszentmihályi, 2001, 17.o).

² autotelikus: auto:ön, telosz:cél; önmagában jutalmazó jellegű, amikor a cél a tevékenység, és az általa keltett örömezet

Ha ugyanis a helyzet nem ad elég kihívást és ehhez a készségeinket is kevésnek ítéljük, akkor az eredmény fásultság lesz. Amennyiben a készségeinket olyannak ítéljük, melyek bőven túlszárnyalják a helyzet kihívás értékét, úgy unalmasnak fogjuk tartani a szituációt. Ha a helyzet kihívás értéke magas, de ehhez nincsenek meg a készségeink, akkor szorongani fogunk a szituációtól. Mindhárom kimenetel (fásultság, unalom, szorongás) már az első perctől gátolja a flow kialakulását. A kívánatos egyensúly a következő: a helyzet kihívás értéke magas és úgy észleljük, hogy megvannak a készségeink a megoldásra. Fontos továbbá, hogy az átlagos kihívás értéknél kissé magasabb legyen a faktor és a kényelmesnél több erőfeszítést kelljen tenni a teljesítéshez (Csíkszentmihályi, 2001 ; Horn, 1999; Swan és mtsai., 2012). Az átlagosnál magasabb érték arra sarkall, hogy kimozduljunk a komfort zónánkból. Enélkül esélytelen a flow átélése. A komfortzónából való kilépés nem könnyű feladat, mert a testünk nem feltétlenül igényli a fizikai erőfeszítést, ugyanis homeosztázisunk fenntartása ennél erőteljesebb motiváció. Pszichésen sem könnyű, mert minden sportban van valamilyen kockázat (akár fizikai, akár az én-ünk van veszélyben). Harmadszor pedig ahhoz mindig erőfeszítést kell tennünk, hogy egyre jobbak legyünk (Jackson és Csíkszentmihályi, 2001).



4. ábra: A kihívás-készség egyensúly modellje (Jackson és Csíkszentmihályi 2001, 18.o.)

2. A cselekvés és tudat összeolvadása: feloldódás a cselekvésben, melyhez semmilyen erőfeszítést nem kell tenni. A mozdulatok könnyedsége jellemző.

3. Világos célok: ha van cél, akkor pontosan tudjuk, hogy mi a soron következő feladat, így nem kell kételkednünk abban, hogy jó-e amit csinálunk.

4. Egyértelmű visszajelzés: egyrészt kapunk feedback-et a testünkből, melyet össze tudunk hasonlítani az ideális mozgással, másrészt kapunk visszajelzést kívülről (csapattárstól, edzőtől, eredményvisszajelzőről). Ezek mind nagyon fontos információk.

5. Pillanatnyi feladatra való koncentráció: az „itt és most”ban lenni

6. Kontroll érzése: „a kontroll érzését az a meggyőződés adja, hogy az ember rendelkezik a pillanatnyi megoldáshoz szükséges készségekkel” (Jackson és Csíkszentmihályi, 2001, 37.o)

7. Önmagunkkal kapcsolatos tudatosság elhalványulása: az egyén felszabadul az önmagával kapcsolatos foglalkozás nyúga alól

8. Az időélmény átalakulása: ez úgymond a teljes koncentráció mellékterméke, mert ha minden kapacitásunkkal a feladatra koncentrálnak, akkor nem marad energiánk az idő nyomonkövetésére. Fordítva: ha állandóan az időtől függünk, az megakadályozza, hogy belefeledkezzünk a tevékenységbe.

9. Autotelikus élmény: ezt a faktort Csíkszentmihályi (2001) eredetileg úgy írta le, mint a flow végkimenetele. Azóta néhányan beleveszik az összetevőkbe, mások külön jellemzőként tekintenek rá. Így vagy úgy, de a fontossága abban rejlik, hogy a flow olyan pozitív érzelmi élményt ad, mely önmagában jutalmazó, azaz az egyén késztetést érez arra, hogy újra és újra visszatérjen a tevékenységhez. Tulajdonképpen egy stabil és kiegyensúlyozott belső motivációt alakít ki (Kimiecik és Harris, 1996). Csíkszentmihályi továbbviszi Kimiecik és Harris (1996) gondolatát, és azt mondja, hogy nemcsak a pozitív motivációs kör alakul ki, hanem a flow élménye olyan pluszt az egyénnek, melyben a szelf egyre komplexebbé tud válni. Ezt kettő egymással ellentétes folyamaton – a differenciáción és az integráción – keresztül éri el. Ez összességében egy sokkal harmonikusabb szelfhez vezet el. Az áramlat élmény egyik legnagyobb hatóereje abban rejlik, hogy az összetettségén keresztül egyéni növekedést, fejlődést tesz lehetővé (Kimiecik, 1999).

Ha jól megfigyeljük az összetevőket, akkor láthatjuk, hogy csupa belső jellemzőt soroltunk fel. Eredményről, eredményességről és teljesítményről egyáltalán nem esik szó. Bármilyen jellegű külső célra való koncentráció elveszi a lehetőségét a flow kialakulásának. „*A győzelem túlzott akarása megakadályozhatja annak a mentális állapotnak a kialakulását, amelyik a jó eredményhez segítene.*” (Jackson és Csíkszentmihályi, 2001, 23.o). Ilyen szempontból a nem élsportos, tehát pl. testnevelés órai keret kedvezhet az áramlat élmény kialakulásának, ugyanis elvileg kicsi az esélye annak, hogy teljesítmény nyomás alatt, külső eredményért vegyenek részt a gyerekek a testnevelés órán (Kimiecik, 1999).

Élsportolókat és szabadidő-sportolókat is vizsgáltak a flow megjelenésének tekintetében. Swan és mtsai (2012) tanulmányukban az élsportolók vizsgálati eredményeit összegezték, mert úgy gondolták, hogy a versenyhelyzet olyan keretet biztosít – főleg jellemzően a szűk fókuszú koncentráció miatt – amelyben a résztvevőknél nagyobb eséllyel jelenik meg a flow állapota, így az élsportolók jobban vizsgálhatók. Az iskolai testnevelés óra tekintetében hasonlítanak egymásra, hogy mindkettő kötött idejű és kötelező. A versenyhelyzet kötelezőségén azt értjük, hogy az élsportoló nem válogathat, hogy megy-e versenyre vagy nem, ugyanúgy ahogy a tanulónak is kötelező iskolába járni és a testnevelés órán megfelelni. Továbbá a szerzők (Swan és mtsai, 2012) úgy gondolták, hogy az élsportolók vizsgálati eredményeiből több információhoz juthatunk. Összesen 17 darab 1992-2011 között megjelent tanulmányt összesítettek. Kutatásuk három faktorra terjedt ki:

- a flow megélése/megtapasztalása élsportolók körében
- a flow állapot megjelenés élsportolók körében
- a flow kontrollálhatósága és irányíthatósága

Az eredmények azt mutatták, hogy a válaszoló sportolók 80%-a úgy és akkor élte meg a flow-t, amikor a „pillanatnyi feladatra koncentrált”, 74,5%-a akkor élte meg, amikor a „cselekvés és tudat összeolvadása” tényező volt jelen, és a harmadik leggyakrabban említett tényező a kontroll érzése volt (67,5%).

A flow dimenziói	A flow megjelenésekor %-ban volt jelen a dimenzió
pillanatnyi feladatra való koncentráció	80,7
cselekvés tudat összeolvadása	74,56

kontroll érzése	67,54
autotelikus élmény	66,67
egyértelmű visszajelzés	57,89
világos célok	44,74
kihívás készség egyensúly	41,23
önmagunkkal kapcsolatos tudatosság elhalványulása	29,82
időélmény átalakulása	28,95

3.táblázat: A flow dimenzióinak jelenléte a flow megtapasztalásakor élsportolók körében (Swann és mtsai, 2012, 812.o.).

A diákot a testnevelés órán tehát abban kell segíteni, hogy az adott feladatra tudjon koncentrálni és hogy azt érezze, hogy az ő kezében van az irányítás a feladatmegoldás tekintetében (azaz érezze hogy kompetens). Az egyértelmű visszajelzés és a világos célok kitűzése ugyan csak a ötödik és hatodik helyet kapta, százalékos arányban mégis 50% körül mozgott az értékük. A korrekt visszajelzés és az egyértelmű célkitűzés is nagy arányban hozzákapcsolódik tehát a flow megjelenéséhez. A testnevelés óra nagyon jó lehetőséget biztosít az azonnali visszajelzésre azáltal, hogy a diáknak a mozgásán keresztül ott helyben teljesítenie kell. A visszajelzésnek tehát nemcsak a flow-hoz kötötten van jelentősége, hanem az önmeghatározásban is az önértékelésben is nagyon nagy súlya van. Az inkorrekt, lenéző visszajelzés csökkenti és torzítja az önértékelést, a visszajelzés hiánya pedig az érdektelenség jeleként detektálható. A világos célkitűzések egyrészt megadják a tanóra keretét mind a testnevelőnek, mind a diáknak, továbbá legalább részben kontrollálhatóvá válik általuk a teljesítményhelyzet.

A következő vizsgált tényező a flow megjelenése volt. Itt a kutatók (Swann és mtsai, 2012) tulajdonképpen az áramlatélmény előfordulását segítő tényezőket összesítették. Összesen 12 facilitátort, 10 akadályozó tényezőt és 11 zavaró, azaz a flow élményét megszakító tényezőt azonosítottak.

konstruktum	facilitáló tényező	akadályozó tényező	zavaró tényező
fókusz	megfelelő fókusz	nem megfelelő fókusz	nem megfelelő fókusz
felkészülés	hatékony mentális-, fizikai-, és versenyfelkészülés, készenlét	nem optimális felkészülés és készenléti szint	felkészületlenség és nem optimális készenlét
motiváció	optimális motiváció	motivációhiány	nem optimális motiváció
arousal	optimális arousal	nem optimális arousal	nem optimális arousal
gondolatok és érzelmek	pozitív érzelmek és gondolatok	negatív érzelmek és gondolatok	negatív érzelmek és gondolatok
önbizalom	magabiztosság	önbizalomhiány	önbizalomvesztés
környezeti és szituációs faktorok	optimális környezeti és szituációs feltételek	nem optimális környezeti és szituációs feltételek	nem optimális környezeti és szituációs feltételek
visszajelzés	pozitív visszajelzés (belső és külső)	negatív visszajelzés	negatív visszajelzés

teljesítmény	jó kezdés	gyenge teljesítmény	hibázás
csapatjáték és interakció	pozitív csapatjáték és interakció	negatív csapatjáték és interakció	problémák a csapatjátékkal vagy az interakciókkal

4.táblázat: A flow megjelenését befolyásoló tényezők összefoglaló táblázata (Swann és mtsai, 2012. 813.o.).

Az említett tényezők közül a testnevelő tanórai keretben befolyással lehet a környezeti és szituációs feltételekre, és a külső visszajelzések minőségére. Amennyiben ezeket pozitívan képes befolyásolni, úgy növekedhet a tanuló motiváltsága és magabiztossága is, szívesebben fog testnevelés órára járni. A tanuló motiváltsága pedig visszahat a tanórai légkörre és pozitívan befolyásolja azt. Ezáltal jobbá válik a csapatjáték és az interakció is.

A következő vizsgált faktor a flow kontrollálhatósága és irányíthatósága volt. A kutatásokban résztvevő élsportolók 72 %-a kontrollálhatónak ítéli meg az áramlatélményt, míg 26,5%-a nem vagy csak nehezen kontrollálhatónak észleli. A flow-t befolyásoló tényezők feletti kontrollt is vizsgálták. Az eredmények azt mutatták, hogy a facilitátorok 82,4%-át, az akadályozó tényezőknek pedig kevesebb, mint 70%-át ítélték az élsportolók kontrollálhatónak. A zavaró tényezőknek azonban a 71,6%-a bizonyult kontrollálhatatlannak. Egyértelműen kontrollálható tényezőnek jelölték: a felkészülést, az optimális arousal szintet, a pozitív gondolkodást. Néhányan kontrollálhatónak, mások kontrollálhatatlannak ítélték: a koncentrációt, az arousal szintet, a motivációt, pozitív/negatív attitűdöt. A kontrollálhatóság kérdése valószínűleg az egyéni különbségekben keresendő.

A harmadik vizsgált faktor, a flow élmény visszaállíthatóság annak megszakítása után. A sportolók 81%-a úgy ítélte meg, hogy az áramlat élmény visszaállítható pozitív gondolkodással, relaxálással, feladatorientációval, gondolatok kiürítésével, pontos teljesítéssel és önbizalomépítéssel.

Egyáltalán nem kell tehát élsportolónak lenni ahhoz, hogy az ember átélje az áramlat élményét. „*A sportnak az általa nyújtott élmény minősége a lényeg*” (Jackson és Csíkszentmihályi, 2001, 14.o.). Az objektív eredmények helyett a szubjektív élmény a fontos. Testnevelés órán és szabadidős sportolás közben is átélhető az áramlat élmény. A megfelelő interperszonális stílus közvetve segítheti a flow kialakulását a tanulóban. Amennyiben a diák helyzetbe van hozva, azaz a szituáció kihívás oldalára figyelve és biztatva, hogy megvannak a készségei ahhoz, hogy megcsinálja a feladatot, támogatjuk. Továbbá világos célokat tűzünk ki elé és egyértelmű visszajelzéseket adunk a teljesítményére vonatkozóan úgy optimális motivációs szintet tud elérni. Ez lehetővé teszi, hogy a feladatra koncentráljon, hogy optimális legyen az arousal szintje. A flow megélése pedig az autotelikus jellemzője miatt pozitív visszajelzésként tovább fogja erősíteni a testnevelés óra és a mozgás iránti motivációt. Mindez jelentheti azt is, hogy a tanuló flow-t átélve ismerkedik meg a mozgással. Az akinek ilyen pozitív élménye van a testneveléssel kapcsolatban, feltehetően idősebb korában is nagyobb sportolási kedvet fog mutatni.

Ha testnevelés órán a hangsúly az osztályzásra, a teljesítendő szintekre toódik, az gátolja a flow kialakulásának lehetőségét. Az ilyen szituációban csupán a flow egyetlen tényezőjéhez tud a diák kapcsolódni, és ez a kihívás készség egyensúly (a 3. táblázatban ez a faktor csak a 7. helyen van). Azt fogja értékelni, hogy képes-e végrehajtani azt a mozgássort, amit a testnevelő elvár tőle. Ez elveszi a fókuszot a feladatra való koncentrációról, mely az egyik legfontosabb tényező a flow megtapasztalásával kapcsolatban. A korábbi visszajelzések

minőségétől függően fogja megítélni, hogy a helyzet kihívás értéke mekkora az ő képességeihez képest. Ha a visszajelzések rombolóan hatottak az önértékelésére, akkor valószínű, hogy szorongást fog átélni, mert azt fogja gondolni, hogy nincsenek meg a képességei a helyzet megoldásához.

Nagyon fontos tehát, hogy hagyjuk meg a diák számára a sportolás élmény minőségét.

I.4. A Teljesítmény – Cél Elmélet (AGT – Achievement Goal Theory)

Ahogy azt az eddigiekben olvashattuk, teljesítményhelyzetben, mint amilyen a testnevelés óra is, alapvető fontosságú, hogy a benne résztvevők, azaz a diákok hogyan ítélik meg a képességeiket az adott szituáció követelményeinek tekintetében. Képességeink megítélése sok tényezőtől függ. Az ítéletalkotás folyamán az egyént – persze nem tudatosan – befolyásolja egy sor egyéni jellemző és társas-környezeti faktor. Azt például, hogy egy gyermek mit értékel sikernek/kudarcnak nagyban befolyásolja a kognitív érettségi szintje és a szüleinek, illetve a testnevelőnek a helyzethez való hozzáállása is.

A teljesítményhelyzet támasztotta követelményeknek való megfelelésben nagy szerepet játszik a motiváció. Nagyon fontos, hogy a diák mennyire akar megfelelni a tanóra, vagy a testnevelő által támasztott követelményeknek. A motivált viselkedés egyik központi eleme a cél.

Horn (1999) 3 teljesítmény cél irányt azonosít:

- *képesség orientált cél* (ability oriented goal) – az előnyös képességek maximalizálása, az előnytelenek minimalizálása; az eredményt a képességeinek tulajdonítja, tehát ha jobb az eredmény a többiekhez képest, akkor az sikerként definiálódik; ha az eredmény az alacsony képességekkel kapcsolódik össze, akkor kudarcként definiálódik
- *feladat orientált cél* (task oriented goal) – egy adott feladat ügyes végrehajtása a lényeg és nem a másiknál jobb teljesítmény elérése; jellemzője a tanulás középpontba helyezése, a problémamegoldás, az önfejlesztés, ügyesség és élvezet
- *társas elismerés orientált cél* (social approval oriented goal) – a maximális erő kifejtés a lényeg, azért hogy elismerést kapjon az egyén. Például osztálytársaktól, szülőktől, testnevelő tanártól

Ames AGT (Achievement Goal Theory) elmélete szerint a motivált viselkedésben fontos mozgatóerő az, hogy a diáknak legyen lehetősége megmutatni a képességeit. Az AGT elmélet a fő hangsúlyt a szociális kontextusra helyezi (Cuevas és mtsai, 2012). Kulcsfontosságú a jutalomstruktúra, mely tanítási helyzetben befolyásolja a gyerekek céljait és viselkedését.

Összesen 3 cél-jutalom struktúrát állapít meg:

1. *versengő (kompetitív)* – ebben a helyzetben akkor kerül kiosztásra a jutalom, ha az egyén elér egy bizonyos előre meghatározott szintet, és ha ezt valaki elérte és megkapta érte a jutalmát, akkor az azt jelenti, hogy a többiek eleve elestek a jutalmazástól.

2. *egyéni (individuális)* – a jutalom kiosztása az egyéni ügyességtől függ, mindenki kap jutalmat, aki ügyesen teljesít, és a jutalom kiosztása független a másik résztvevő ügyességi szintjétől
3. *együtműködő (kooperatív)* – a csoport együttes teljesítménye és ügyessége határozza meg a jutalom kiosztását

Ames (1992) aztán továbbmegy és részletezi az elméletet motivációs szempontból is. Az egyes struktúrákhoz különböző motivációs folyamatok tartoznak, mert mindegyik struktúrában más és más a siker/kudarc meghatározása.

A versengő struktúra teljesítmény (eredmény) és ego hangsúlyos. Míg az individualisztikus struktúra ügyesség és feladat hangsúlyos (Weiss és Ferrer-Caja,1999). Az ego orientált helyzetben az a motiváló, hogy az egyén képességei jobbak legyenek a másikénál. A feladatorientált helyzetben az a motiváló, hogy az egyén fejlessze a képességeit és végrehajtsa a feladatot (Cuevas és mtsai, 2012). A kooperatív struktúra elismerés hangsúlyos.

	Horn	Ames	központi faktor	siker észlelése
1	képesség orientált cél	kompetitív struktúra	teljesítmény, eredmény, ego	ha a legjobb vagyok
2	feladat orientált cél	individualisztikus struktúra	ügyesség, feladat	ha végrehajtom a feladatot
3	társas elismerés orientált cél	kooperatív struktúra	erőkifejtés, elismerés, részvétel	ha maximális tudással hozzájárulok a feladathoz

5.táblázat : Összefoglaló táblázat az AGT elméletről

Az élsport természetesen leginkább az első sorról szól. Szinte csak az tekinthető eredménynek, ha valaki a legjobb eredményt éri el, ha a csapat megnyeri a bajnokságot. Sajnos a sportpszichológiai gyakorlat is azt mutatja, hogy a sportolót körülvevő környezet is az ego orientált motivációs klímát hangsúlyozza. A sportpszichológussal végzett munka egyik fontos része, ennek a felfogásnak az árnyalása. A kizárólagosan eredményorientált hozzáállás következménye az egyre többszöri kudarcélmény, majd önbizalom-csökkenés és motivációvesztés, ugyanis nem lehet mindig mindenki 1. helyezett, illetve a legjobb. Emlékezzünk rá, hogy a flow kialakulását is gátolja az eredményorientáltság, azonban elősegíti a feladatra való koncentráció. Különös tekintettel kell lennünk a testnevelés órára, ahol nem a teljesítménynövelés a cél, hanem a tanulás. Itt sokkal inkább az első táblázat második és a harmadik sora a releváns. A tanulók több negatív érzelméről és csökkenő motivációról számolnak be ego orientált helyzetben (Perlman és McKeen, 2012). Sokkal motiválőbb, ha egy feladat ügyes végrehajtása a cél, és a jutalmazás (visszajelzés) kiosztása független a másik résztvevő szintjétől. Ha a testnevelő így jár el, akkor növelheti a diák kompetencia érzését és fejlesztheti az önértékelését is. A feladatorientált helyzetben mindenki átélheti a siker élményét és a feladat végrehajtásához öröm illetve élvezet fog kapcsolódni.

A feladatorientált tanórai klíma kialakításához 6 tényezőt kell megfelelő tartalommal kitölteni. A tényezőket a TARGET betűszó jelzi: Task=Feladat; Authority=Tekintély,

Hatalom; Recognition=Elismerés; Grouping=Csoportalkotás; Evaluation=Értékelés;
Time=Idő.

	Feladatorientált helyzetben	Ego orientált helyzetben
Feladat	változatos és különböző szintű feladatok, amelyek különböző kihívási faktorkkal bírnak	egy nehézségi szintű feladat
Hatalom, tekintély	egy bizonyos mértékű autonómiát, választási lehetőséget kell adni a diákoknak	a kontroll a tanár kezében van
Elismerés	az egyéni teljesítményre és erőfeszítésre alapozva	előre meghatározott szintre alapozva
Csoportalkotás	heterogén csoportalkotás támogatva a kooperatív tanulást	csoportalkotás a képességek szerint
Értékelés	az egyéni fejlődést visszajelezve	a többiekkel összehasonlítva
Idő	elegendő időt biztosítani mindenkinek	a feladat végrehajtásának fix ideje van

6.táblázat: A TARGET különbözőségei feladatorientált és ego orientált helyzetben (Perlman és McKeen alapján, 2012, 30.o.).

Több tanulmány is vizsgálta a feladatorientált klíma diákokra gyakorolt hatásait a testnevelés órán. Az eredmények azt mutatták, hogy a diákoknál az intervenciót követően magasabb volt a feladathangsúlyos tanulás, az észlelt kompetencia, az öröm és alacsonyabb a szorongásszint (Barkoukis és mtsai, 2008). Cuevas és mtsai (2012) vizsgálata ugyan nem hozott szignifikáns eredményeket, mégis elmondható, hogy a feladatorientált célok erősödtek, és az eredményorientált célok enyhén gyengültek. Perlman és mtsai (2012) testnevelőket és „osztálytermi” tanárokat hasonlítottak össze a TARGET használatának tekintetében. Azt találták, hogy a testnevelők hatékonyabban tudták használni a TARGET-et, mint a másik vizsgálati csoport, különösen a feladat és az időfaktor tekintetében. Braithewaite és mtsai (2011) tanulmányukban leírják, hogy a TARGET használata a tanóra adaptív kimenetele szempontjából pozitív változásokat hoz, a maladaptív kimenetel szempontjából pedig negatív eredményeket hoz. Adaptív kimenetel: részvétel, öröm, kompetencia, önbizalom, erő kifejtés, feladatorientáció. Maladaptív kimenetel: szorongás, unalom, versengő stratégiák használata, ego orientáció, és teljesítmény-hangsúlyos klíma. Azaz az intervenció csoportnál nőtt a testnevelés óra adaptív kimenetelének a valószínűsége, míg a kontroll csoportnál inkább a maladaptív kimenetel volt a jellemző. A TARGET használata összességében pozitív hatással van a tanulók kognitív és érzelmi válaszára. Az eddigi kutatási eredmények szerint a testnevelők jól tudják használni a TARGET adta irányvonalat, és pozitív hatást tudnak elérni a testnevelés órai részvétel és öröm átélésének elősegítésére. Mindehhez főleg a diákok egyéni képességeit kell a testnevelő tanárnak szem előtt tartania és ehhez igazítania a feladatok nehézségi szintjét, az elsajátításhoz szükséges időt, és az értékeléseket illetve a visszajelzéseket.

I.5. Célállítás

A sportpszichológia a célállítást fontosnak tartja annyira, hogy külön témakört szentel neki, így ez a téma itt is saját részt kap. A célállítás szignifikánsan befolyásolja mind az egyéni, mind a csapatnak a teljesítményét (Kleingeld és mtsai, 2011). Fontos tehát, hogy a testnevelő, hogyan kommunikálja az diáknak az adott tanévben elérendő feladatokat. **Az optimális célmeghatározás pozitív kapcsolatban áll a teljesítménnyel, az önbizalommal, a motivációval, és egyéb pszichés tényezőkkel, akár szorongáscsökkentő is lehet (Cianci és mtsai, 2010).**

A célállítás fontos tartalmi szempontjai: ki kell jelölni, hogy milyen feladatot szeretnének véghezvinni, az milyen jártasságot igényel és hogy mikorra teljesítsük. Ez a keret a testnevelés órai tartalmakkal jól kitölthető.

I.5.i. Többféle célt ismerünk (Williams 2001, nyomán).

- szubjektív cél (pl. fittnek lenni)
- objektív cél (pl. megnyerni egy versenyt, elérni egy előre meghatározott szintet)
- speciális cél (pl. növelni a bedobott büntetők számát, végigfutni a Cooper teszt 12 percét)
- eredmény cél (ez a teljesítményhelyzet kimenetelére fókuszál, a két csapat közötti különbségtétel a lényeg például sorversenynél, játékoknál; amennyiben a mozgássor tanulása a cél, úgy pszichológiailag nem előnyös az eredménycél használata)
- teljesítmény cél (saját múltbéli teljesítményhez képest javulást elérni; pszichológiai szempontból az a szerencsés, ha a testnevelés órán az értékelés és a visszajelzés ezen a vonalon történik)
- folyamat cél (a teljesítmény közbeni feladatra fókuszál, a helyes technikai végrehajtásra; testnevelés órai helyzetben hibajavítással kapcsolható össze)

Itt máris lebonthatjuk az iskolai helyzetre a listát, miszerint a pedagógus leginkább a szubjektív cél, a speciális célt, és a teljesítménycélt tudja alkalmazni, ill. didaktikailag a folyamat cél sem elhanyagolható. Az eredmény és objektív cél kevésbé releváns a testnevelés óra alapvető célja szempontjából. Ezek inkább versenyhelyzetben fontosak illetve testnevelés órai keretben a játékok alkalmával használhatóak. Semmiképpen nem javasolt a diákok mozgástanulásához és egyéni teljesítményéhez kapcsolni őket. A szubjektív célt pedig a tanuló önmaga használhatja.

A következő táblázatban látható a célok konvertálása az elméleti kerethez, ugyanis a felosztás teljes egészében megfeleltethető Horn (1999) és Ames (1992) elméleteinek.

	Horn	Ames	központi faktor	siker észlelése	célok felosztása
1	képesség orientált cél	kompetitív struktúra	teljesítmény, eredmény, ego	ha a legjobb vagyok	objektív-, és eredmény cél
2	feladat orientált cél	individualisztikus struktúra	ügyesség, feladat	ha végrehajtom a feladatot	speciális-, és teljesítmény cél
3	társas	kooperatív	erő kifejtés,	ha maximális	szubjektív-, és

	elismerés orientált cél	struktúra	elismerés, részvétel	tudásommal hozzájárulok a feladathoz	folyamat cél
--	-------------------------	-----------	----------------------	--------------------------------------	--------------

2. táblázat: A célok hozzákapcsolása az AGT elméletéhez

I.5.ii. A célállítás hatásmechanizmusa (Gould, 2001):

A mechanisztikus elmélet szerint:

- a cél segít ráirányítani a sportoló figyelmét a feladat fontos aspektusaira (például a testnevelés órán a diákok végeznek bemelegítést is és játszanak is, de a célállítás miatt pontosan tudják, hogy az aznapi tananyag a fektetett dobás)
- segít mobilizálni és fenntartani az energiákat (például ha tanévkezdéskor a röplabda tanulásával kezdenek foglalkozni, akkor a testnevelő azzal tudja kezdetben mobilizálni, később pedig fenntartani a tanulók energiáit, hogy célként kitűzi mondjuk a „Mikulás kupát”. Ez azt jelenti, hogy 3 hónap alatt annyira megtanulnak a diákok röplabdázni, hogy háziversenyt fognak szervezni az évfolyamon belül.)

A kognitív modell szerint:

A céljaink befolyásolják a gondolkodásunkat, a gondolataink pedig az érzelmeinket, ezáltal a szorongásszintünket és az önbizalmunkat is. Például ha a tanuló kizárólag az eredménycélokra koncentrál, akkor irreális jövőbeni elvárásai alakulhatnak ki, melyek nyilván teljesíthetetlenek, így növekvő szorongás lehet úrrá rajta, amely természetesen önbizalom csökkentő. A teljesítménycélok megadása a sportoló kontrolljára és rugalmasságára vannak jó hatással, így segítenek az optimális önbizalomszint és motivációs szint megtartásában.

I.5.iii. Célállítási irányelvek (Gould, 2001; Weinberg és mtsai, 2005)

1. Specifikus, mérhető célok (Például: az a cél, hogy lépő technikával átugorj 60 centimétert, vagy 5 méteres kötélre végig felmásszál)
2. Közepesen nehéz, de reális célok – „*úgy kell a célt felállítani, hogy eléggé nehéz legyen ahhoz, hogy kihívást jelentsen, de reális is annyira, hogy elérhető legyen*”(Gould,2001, 195.o). (Például középiskolás fiúknak kötélmászás témában függeszkedve 10-12 mp alatt felmászni)
3. Rövid és hosszú távú célokat is fel kell állítani. A rövid távú cél azért szükséges, hogy lássa a személy az azonnali fejlődést. Ez tartja fenn a motivációt.(Például röplabda sportágban alkarérintés először labda nélkül, majd labdával. Hosszú távú cél lehet például az alkarérintést végrehajtása játékkörülmények között).
4. Legyenek folyamat, teljesítmény és eredménycélok is.
5. Ne csak versennyel kapcsolatos célok legyenek, hanem edzéssel kapcsolatosak is.
6. A célmeghatározás állító módban történjen. Ez a tétel nagyon fontos, mert abban segít, hogy a személy a feladatra és ne a hibára koncentráljon. (Például: Ma a szekrényugrás ügyes végrehajtása a cél, melyhez előrefelé kell elrugaskodnotok, eléggé gyorsan kell nekifutnotok, mert az a cél, hogy először fel tudjatok térdelni a szekrény tetejére. A

hibás megfogalmazás a következő lenne: Ma szekrényugrást tanulunk! Figyeljete oda, hogy ne felfelé rugaszkodjatok el, és nehogy túl lassú legyen a nekifutás, mert akkor nem fogtok tudni feltérdelni a szekrény tetejére).

7. Adjunk időhatárt a célok megvalósítására (Például: a héten a távolugrás elsajátításával foglalkozunk).
8. Azonosítsuk a célelérés stratégiáit. (például a röplabda alapmozdulatainak elsajátítása a cél, ehhez először a megfelelő testhelyzetet tanuljuk meg labda nélkül, majd a mozdulatot, még mindig labda nélkül, és ezután kezdünk labdával gyakorolni).
9. Írjuk le a célokat. (Akár minden tanulóknak legyen példánya. Így visszaellenőrizhető, viszonyítható, mérhető hogy hová jutott az osztály).

Ezen irányelvek mindegyike – talán az ötödiket kivéve – jól használható ahhoz, hogy akár egy féléves tananyagot is felosszunk. Segíthet abban, hogy elmondjuk a tanulóknak, hogy hová kell eljutniuk a félév végére, hogy ezt milyen ütemben tudjuk megtenni, hogy ehhez milyen készségeket kell elsajátítani, hogy azokat meddig kell gyakorolni, stb. Ez azért lehet fontos, mert így a diák fel tud készülni arra, ami rá vár, így nem éri meglepetésként. Ezzel elkerülhetjük a váratlan dolgokat, mellyel a tanuló szorongását is csökkentjük. Az ismeretlen helyzet már önmagában is szorongató, pláne ha egy ilyen helyzetben teljesíteni is kell. A testnevelés óra pedig külön veszélyeztetett helyzet abból a szempontból, hogy ott a mozgás során azonnali visszajelzést kapunk a teljesítményünkről. Azonnal szembesülünk azzal, hogy jók vagy rosszak, hogy ügyesek vagy ügyetlenek voltunk. (A tanulmány egy korábbi részében részleteztük, hogy az ügyetlenség percipiálásának milyen pszichés következményei lehetnek). A teljesítmény célok mentén való értékelés lehetőséget ad arra, hogy a diákok megtapasztalják a kompetencia érzését, ezáltal magabiztossá váljanak a tevékenységben. Egy külső sztenderdhez, eredményhez való igazítás számos negatív következményt rejt magában. Lehet, hogy valaki sosem lesz képes átugrani az 1méter 10centis magasságot, de az adott év végére 15 centivel magasabbat ugrott, mit év elején. Elképzelhető, hogy ez önmagához képest nagy teljesítmény. Ez a fejlődés a testnevelő számára is több információval szolgál, mintha csak azt veszi figyelembe, hogy nincs meg az 1méter 10 centiméteres szint. Továbbá ha a diák tudja, hogy az önmagához viszonyított teljesítménye alapján fogják osztályozni/megítélni, akkor motiváltabbá válik arra, hogy akár plusz energiát fektessen a fejlődésbe. Az előre felállított célok pedig segítenek abban, hogy akár előre készüljön a feladatra.

I.5.iv. Célállítási rendszer (Gould, 2001).

Először kívánatos a célok megtervezése a csoport (osztály) és az egyéni különbségek, illetve képességek figyelembevételével. A második szakasz a találkozás szakasza, amikor a testnevelő tanár találkozik a osztállyal és megkéri őket, hogy gondolkozzanak a céljaikon. A következő találkozó alkalmával a csapattagok elmondják, hogy mire jutottak. Ebből a két szakaszból felállíthatóak a specifikus célok. A harmadik szakasz a kiértékelés és utánkövetés, mely a visszajelzéseket foglalja magába.

Nyilván a pedagógus az éves tananyag alapján képes megtervezni a célokat az adott tanévről vonatkozóan. Majd az osztállyal való találkozás alkalmával (második szakasz) felvázolja a lehetőségeket a diákoknak rövid és hosszú távú célokra lebontva. A találkozás

igényfelmérésre is alkalmas lehet, ahol a tanulók elmondják a saját céljaikat, igényeiket. Ezután lehetséges a célok specifikációja. A teljesítményértékelés pedig a harmadik szakasz feladata.

I.5.v. A célállítás problémái, nehézségei, azaz mire érdemes odafigyelni

- A túl sok cél állítása egyszerre figyelemelterelő. Ha több cél is van, akkor prioritást kell csinálni és az első kettőre koncentrálni
- Fontos az egyéni különbségek figyelembevétele. Egy magas osztálylétszámnál ennek a tényezőnek korlátokat kell szabni.
- Az általános célmeghatározás kerülendő. Például: még jobban menjen a kislabdadobás. Ez nem tartalmaz releváns információt a feladatra vonatkozóan. Meg kell fogalmazni, hogy miként kell a kislabdadobást jól végrehajtani.
- Irreális célok kerülendők. A teljesíthetetlen helyzet szorongáskeltő és demotiváló, továbbá csökkenti a részvételi szándékot.(mj.: azért is fontos az egyéni különbségek figyelembevétele, mert lehet, hogy a pedagógus nem tűz ki irreális célt, de azt az adott diák mégis irreálisként dekódolja, és akkor máris a szorongáskeltő helyzethez térünk vissza)
- Az testnevelőnek azt kell közvetítenie a diákok felé, hogy a célállító program fontos, mert ha a fiatal nem elkötelezett, akkor nem fogja tudni követni a feladatokat.

II. Mit nevezünk mentál tréningnek azaz mentális edzésnek? (mental imagery)

Kulcsszavak: emlékezet, képzeleti képek, imagináció, mentál tréning

Igen nehéz a mentális edzés fogalmát definiálni. A szakirodalomban nincsen egyetlen általánosan elfogadott meghatározás. Az elnevezésben sincsen konszenzus, a külföldi szakirodalom felváltva használja például a mentális edzés és az imagináció megnevezéseket. További fogalmak is megjelentek a témában, úgy mint például vizualizáció és motoros imagináció. Az egyes fogalmakat nem lehet élesen elválasztani egymástól. A legtöbb esetben sokkal több az átfedés mint a különbözőség.

Manapság a legtöbb szakember a „gondolati képek” (mental imagery), ill. az imagináció meghatározás mentén definiálja a képzeleti technikákat (Taylor-Wilson, 2005). A képi technikák – mint amilyen a mentális edzés is – lényege, hogy az egyén a már meglévő tapasztalatait és emlékképeit használva képzeleti képeket alkot és ezzel mentálisan dolgozik.

Vealey és Greenleaf meghatározása szerint az imagináció „*a sportélményről alkotott belső, internalizált precíz multimodális reprezentáció.*” (Hale és mtsai, 2005, 119. o.). Fontos, hogy ez már többet jelent, mint csupán az, hogy spontán képzeleti képeket gyártunk.

White és Hardy szerint: „*Az imagináció egy olyan élmény, ami tulajdonképpen a valós tapasztalat mimikrije.*” (Hall, 2001,529.o)

Mindkét meghatározás kihangsúlyozza a különböző modalitások fontosságát, úgy mint vizuális, akusztikus, olfaktorikus, kinesztetikus összetevők. Később látni fogjuk, hogy minél több modalitás megjelenik a gyakorlás során, annál hatékonyabb a technika. Megfogalmazzák továbbá, hogy az imagináció nem ekvivalens az álommal, mert mentális edzés közben tudatunknál vagyunk. Továbbá egy általunk alkotott belsővé tett képről van szó. Fontos tehát, hogy nem spontán képekkel dolgozunk, és hogy a valóság leképezése történik.

II.i. Az irányított mentális képek hatásmechanizmusa

Több elmélet is napvilágot látott az imagináció hatásainak magyarázatára. Többen különböző aspektusokból magyarázták az imagináció, mint mentális technika működését.

A pszicho-neuro-muskuláris elmélet Jacobson (1930) nevéhez fűződik. Vizsgálatai során kimutatta, hogy az aktív, azaz a valóságos izommunka, és az elképzelt izomtevékenység EMG reakciómintái azonosak. Természetesen az elképzelt izommunka aktivitása jóval alacsonyabb lesz, mint a fizikaié, mégis mérhető. Ez tehát azt jelenti, hogy mivel izommunka történik, így a szervezet visszacsatolást küld az agynak, amit aztán az agy megjegyez. Így minden egyes elképzelt mozgás idegrendszerileg olyan, mint amikor fizikailag is lejátszódik. Ez azt jelenti, hogy a kapcsolat folyamatosan ismétlődik, tehát mélyebb a bevéődés, azaz stabilabb a tanulás (Vealey és Greenleaf, 2001; Hale és mtsai, 2005). Kimutatták, hogy az agyi aktivitás az imagináció közben erősebb akkor, ha az imagináció különböző szenzoros inputjai megegyeznek a valós végrehajtás szenzoros jellemzőivel (Mizuguchi és mtsai, 2012).

A szimbolikus tanuláselmélet szerint a képzeleti képeink forgatókönyvekhez kapcsolódnak, mely forgatókönyvek többek között, mozdulatokat is tartalmaznak. Amikor a képzeleti képekkel dolgozunk, a forgatókönyveink is aktiválódnak és persze ezzel együtt minden, ami forgatókönyvhöz kapcsolódik: tárgyak, személyek, érzelmek és mozdulatok is. Így tanuljuk meg, hogy milyen helyzetben mit kell tennünk. Ez a kognitív magyarázóelv tehát azt mondja, hogy a cselekedet, a mozgás szimbolikusan kódolt. Ezeket a kódokat, vázlatokat erősíti az imagináció azáltal, hogy újra és újra lejátszuk őket fejben, így nem kell fizikailag ismételni, viszont ezáltal ismerőssé tesszük őket az agy számára. (Vealey és Greenleaf, 2001; Hale és mtsai, 2005)

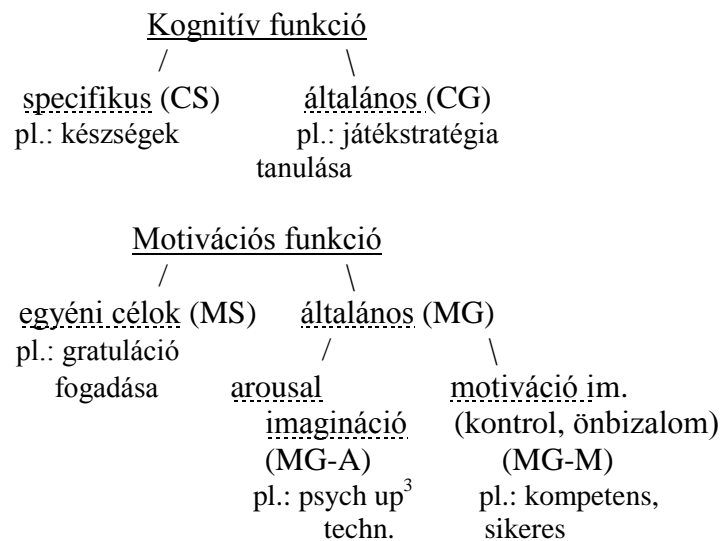
Paivio kettős kódolás elmélete azt mondja, hogy ha egy szóra vizuális és verbális kód is kiépül, akkor az az emlékezetben jobb felidézhetőséget biztosít (Baddeley, 2003.). Az ALI (action-language-imagination) modell mindezt a motorikus területekre konvertálja. Eszerint is két fő, egymástól független csatorna, azaz kódoló rendszer létezik. Az egyik a motorikus csatorna, ami a cselekvést kódolja, a másik a verbális csatorna, ami a beszédet. A kettő közötti hidat pedig a képzelet adja. Ez a rendszer teszi lehetővé, hogy szóbeli instrukció után végre tudjunk hajtani egy cselekvést, illetve hogy bizonyos mozdulatokról beszélni tudjunk. Az imagináció az, ami fordít a két csatorna között. (Hall, 2001.)

II.ii. A mentális képek hatásának célterületei (Hale és mtsai, 2005; Vealey és Greenleaf, 2001):

1. Fizikai készség fejlesztése:
 - Új mozdulatok elsajátítása
 - Versenyteljesítmény javítása
 - Hibajavítás
2. Perceptuális képességek fejlesztése:
 - Problémamegoldás
 - Tanulási stratégiák javítása
 - Gyakorlás
3. Pszichológiai tényezők fejlesztése, mely a következő területeken hat:

- Motiváció
- Önbizalom
- Intenzitás, arousal kontroll
- Figyelemfókusz
- Érzelmek
- Interperszonális kapcsolatok
- Sérülés-rehabilitáció

Egy másik rendszerezés szerint két fő területen hat az imagináció (Paivio, 1985), és mindkét területen működhet általános (genral=G), és specifikus (specific=S) szinten is. Az egyik a kognitív funkció (C), a másik a motivációs (M).



5. ábra: Az imaginációk hatása Paivio szerint (Hall, 2001, nyomán).

A kognitív specifikus (CS) szint a fizikai készségek tanulását teszi lehetővé, a kognitív általános (CG) pedig olyan sportokban használható jól, ahol a mozgássor a zárt készség szabályozásának körébe tartozik. Ilyen például a jégtánc program gyakorlása. A motivációs specifikus (MS) szint például a meccs megnyerésének elképzelését jelenti, vagy éppen azt ahogyan gratulálnak a jó teljesítményhez. Paivio a motivációs általános (MG) részt további két csoportra osztotta. Az egyik az általános arousal szint emelését és csökkentését hivatott elérni. Ebből következik, hogy a MG-A a teljesítményszorongással és az alulmotiváltsággal kapcsolódik össze, míg az MG-M a kontrollfolyamatokkal és az önbizalommal hozható összefüggésbe. Előbbinél bizonyos felpörgető, un. „psych-up” és lenyugtató, un. „psych-down” technikákat alkalmazunk, utóbbinál pedig azt képzeljük el a sportolóval, hogy kompetens és sikeres a cselekvésben. Paivio (1985) felosztását sokan kritizálták tekintetben, hogy az egyes imaginációk bár azonos tartalmúak, nem biztos hogy ugyanolyan funkcióval is bírnak. Pontosabban a kritika lényege az, hogy azonos tartalmú imaginációk más és más személynél más és más funkcióval bírnak, azaz különböző hatásúak. Short-ék azt javasolják, hogy tegyünk különbséget a tartalom és a funkció között, és ne általánosítsunk (Short és mtsai, 2006).

³ psych up technikák: olyan módszerek, amelyek megemelik az arousal szintet; ellentéte a psych down technika, amely csökkenti az arousal szintet

II.iii. Az imaginációk tartalma

A fentiekből következtethetünk arra, hogy a tartalom a kitűzött céltől függően változik. Amennyiben például új mozgás tanulásáról van szó, vagy egy hibás mozdulat javításáról, úgy nyilván egy mozdulat, vagy mozgássor lesz a kép tartalma. Hogyha a cél például önbizalom-növelés, akkor a képek tartalma szituációs jellegű lesz (győzelem elképzelése és átélése). De ugyanígy szituációs tartalma lesz a képnek, ha versenyhelyzetre szeretnénk felkészülni. Itt már látható, hogy iskolai keretben a mozgástanulás és a hibajavítás lehet a cél, azaz ha Paivio felosztásához igazodunk, akkor a CS és CG használható a testnevelés órán.

II.iv. A képzeleti képek hatékonyságát növelő tényezők

Fontos tisztázni, hogy az imagináció/mentál tréning egy olyan készség, ami tanulható. Az egyes személyek különböznek a tekintetben, hogy milyen minőségű képzeleti képet képesek „előállítani”, ugyanúgy, ahogy az egyes fizikai képességeikben is eltérnek. Azonban gyakorlással javítható a képeknek a minősége, így a hatékonyságuk is változtatható.

A hatékonyság növelésében fontos szerepet játszik:

A képek élessége – fejleszteni kell az elképzelt kép élességét, színességét. Nyilván csupán a gyakorlással is javul ez a tényező, azonban vannak erre külön kifejlesztett gyakorlatok, ill. a feladat elvégzése után ún. ellenőrző lap kitöltése indokolt lehet. Azért fontos az élesség, hogy minden részletet pontosan tudjunk érzékelni, hisz az élsportban épp az a fontos, hogy a 100%-os teljesítményt érjük el. A testnevelés órán ugyan nem a maximális teljesítmény a lényeg, de fontos az élesség a minél pontosabb mozgássor elsajátításában.

A képek kontrollálhatósága – ez a tényező egyben a koncentrációt és a figyelemfókuszot is javítja. Azért fontos továbbá hogy kontroll alatt tudjuk tartani a saját képünket, mert így később változtatni tudunk rajta. (Vealey és Greenleaf, 2001)

A tudatosság – ez a faktor több szinten is fontos. Egyrészt az előbb említett spontán képalakulás elkerülése miatt, másrészt hogy az egyes helyzetekben a teljesítményünket befolyásoló érzelmeket és gondolatokat fel tudjuk ismerni, későbbiekben pedig ha indokolt, például szorongás esetén tudjunk rajtuk változtatni. Ez egy nagyon jó önismereti lehetőség. (Vealey és Greenleaf, 2001)

A képek multimodalitása – ez azt jelenti, hogy az imagináció annál életszerűbb, minél több modalitást be tudunk kapcsolni. Az lenne a kívánatos, ha nem csak vizuális, hanem akusztikus (pl.: víz csobogása), kinezetikus (pl.: a talaj puhasága, vagy éppen keménysége a talpunk alatt), olfaktórikus (pl.: az uszoda, vagy az öltöző tipikus illata) érzeteket is átélve tudná a sportoló az imaginációt végrehajtani. Természetesen minél realiztikusabban látjuk a képet, annál élesebb, és annál részletesebb is lesz, tehát annál hatékonyabb. (Hall, 2001)

Relaxáció – a legtöbb szakember egyetért abban, hogy a relaxáció növeli a képzeleti képek hatékonyságát. Amiben nem tudtak feltétlen egyetértésre jutni, hogy milyen mély, ill. mennyire hosszú relaxáció szükséges a képek megjelenítése előtt. Vannak akik amellet foglalnak állást, hogy mélyebb állapot szükséges, vannak akik azt mondják, hogy egy ellazult állapot is elegendő. A relaxáció fontosságát azonban a legtöbben nem vitatják. Az ellazult, relaxált állapot először is azért fontos, mert így csökken pl. a szorongás vagy bármilyen más

zavaró, hátráltató érzélem mértéke. Fontos mert megadja azt a lehetőséget, hogy a személy csak saját magára figyeljen (belső fókusz). Ez az állapot nyitottabbá teszi a gyakorlót, így könnyebben fel tudja ismerni az érzéseit, gondolatait.

A rendszeres gyakorlás – az előzőkhez képest ez egy külső tényező, mégis rendkívül fontos. Ugyanúgy, ahogy a fizikai edzésnek is csak akkor van eredménye, ha azt napi rendszerességgel végezzük, úgy ezt a tényezőt a mentális edzésnél sem szabad figyelmen kívül hagyni.

A képzeleti képek egyéb fontos jellemzője:

Perspektíva – belső vagy külső nézőpont. Ugyan a korai tanulmányok a belső nézőpontot részesítették előnyben, manapság úgy látjuk, hogy mindkettő használata indokolt lehet, akár változtatva azt a felkészülés különböző szakaszaiban. A belső nézőpont olyan, mintha a sportoló a saját szemén keresztül látná az eseményeket, a saját, és az ellenfele mozgását. Ez a nézőpont egyes szakemberek szerint azért lehet előnyösebb, mert így jobban aktiválódik az izomzat. A külső nézőpont azt jelenti, hogy a sportoló úgy látja magát mozogni, mintha egy videót nézne. Ebben az esetben a saját testén kívül helyezkedik el. Ennek a nézőpontnak a használata előnyös lehet technika tanulásánál, vagy hibajavításnál. Az a tapasztalat, hogy a sportolók mindkét perspektívát használják, és bármilyen nehézség nélkül át tudnak kapcsolni az egyikből a másikba. Mindezt úgy teszik, hogy a kinesztetikus érzéseket közben nem veszítik el. További nézőpontok használata is lehetséges a felkészítés során, úgy mint pl.: nézői perspektíva, ellenfél nézőpontja, stb. A sportpszichológiai gyakorlatban mindig a célunk határozza meg hogy melyiket használjuk / használhatjuk a sportolóval. A perspektíva megválasztása függhet a sportágtól is. Például a jégtáncosok inkább a külső nézőpontot preferálják, míg az evezősök a belsőt (Horn, 1999). A testnevelőnek a perspektíváról azért érdemes tudni, hogy ne érje meglepetésként ha többféle nézőpontról is kap beszámolót a mentális edzés használatása során.

Az elméleti rész összefoglalásaként említhetjük Holmes és Collins munkáját (Taylor-Wilson, 2005). Az elméletük alapja az, hogy az imagináció/mentál tréning és a fizikai aktivitás ugyanazokat a kinesztetikus és motoros elemeket használja, az egyetlen különbség csupán az, hogy imagináció/mentál tréning közben a motoros aktivitás bizonyos mértékig gátolva van. Ha ezt elfogadjuk, akkor könnyen belátható, hogy ami a fizikai edzést segíti, arra érdemes a mentális edzésnél is odafigyelni. Az elmélet neve PETTLEP, ami egy betűszó, és az alkotóelemei a következők (Hale és mtsai, 2005):

Physical	= fizikai(úgy mint mozgásos)
Enviroment	= környezet
Task	= feladat
Timing	= időbeli egyezés
Learning	= tanulás
Emotion	= érzélem
Perspective	= nézőpont

Az elmélet azt hangsúlyozza, hogy a képzeleti kép legyen pontosan a fizikai cselekvés mása, és a környezet is minél precízebben hasonlítson ahhoz, ahol a mozgás végbe szokott, vagy végbe fog menni (például egy fektetett dobás a tornateremben). A feladat a célnak megfelelő legyen, és az imagináció lehetőleg addig tartson, ameddig a mozdulat, támadás, produkció stb. a valóságban tartana (időbeli egyezés). A képzeleti képek olyanok legyenek, hogy mindig

tanuljunk valamit általuk. Akár egy mozdulatot, akár kitartást, de semmiképpen ne legyenek ad hoc képek. A fizikai terhelés mindig érzelmekkel jár. Fontos, hogy az imaginációt érzelmeink is kísérjék. A nézőpont megválasztása pedig függ a felkészülés céljától, a sportágtól stb.

A testnevelés órán leginkább az új mozgás tanulása illetve a hibás mozgás javítása lehet a cél. Paivio (1985) rendszerében a kognitív specifikus (CS) szintnek felelne meg a tartalom. Amennyiben mozgássor tanulásról beszélünk, úgy kevésbé kell érzelmi és környezeti összetevőket kalkulálni a technikába. Ha a mozgássort időbeli egyezéssel, relaxációban részleteire lebontva rendszeresen fejben gyakoroltatjuk, úgy gyorsabb és stabilabb tudást vagyunk képesek elérni a diákoknál. Így ők könnyebben, pontosabban, magabiztosabban tudják majd bemutatni illetve alkalmazni az elsajátított készségeket. Több vizsgálat is alátámasztja azt, hogy a mentális edzés szignifikánsan pozitív hatást gyakorol a motorikus képességek elsajátítására különösen akkor, ha mellette a fizikai edzés is megvalósul (Hidayat, 2011; Hemayattalab és Movahedi, 2010; Veraksa és Gorovaya, 2011). Kerkez és mtsai (2012) a mentális edzést autogén tréninggel kombinálva használták 10-12 éves focista fiúknál, és azt találták, hogy a rúgási pontosság, a labdatartás fejjel és lábbal, illetve a rövid passzok pontossága is jobban fejlődött, mint a kontroll csoport tagjainál. A mentális edzés önmagában is pozitívan befolyásolja a motorikus képességek fejlődést, de nincs akkora hatása, mintha a fizikai edzéssel párhuzamosan használnák, viszont nagyobb hatása van, mintha egyáltalán nem edzene a személy. Guillot és mtsai (2012) teniszezők szervahatékonyosságát tanulmányozták, és azt találták, hogy az adogatás sebességére ugyan nem, de a pontosságára szignifikáns hatással volt a mentális edzés, javítva ezzel a szervateljesítményt. Ezekből az eredményekből egyértelműen az következik, hogy a hatékonyabb mozgástanulás és a jobb teljesítmény miatt a diákoknak jobb élményük lesz a testnevelés órával és a fizikai aktivitással kapcsolatban és motiváltabbakká válnak egy következő mozgástanulás alkalmával. **A mentál tréning jól alkalmazható osztályban, hiszen azonos életkorú és azonos mozgást tanuló egyénekről van szó, továbbá a heti többszöri találkozás lehetővé teszi a rendszerességet is. Sokat segíthet, ha a diák látja a mozgást mielőtt tanulni kezdi, hiszen így lesz egy valós vizuális élménye a dologról. A leghatékonyabbnak mindig a saját mozgás visszanezése bizonyul. A gyakorlás továbbá relaxációban történik, így a fent említett fizikai, perceptuális és pszichológiai hatásokon túl a relaxáció jótékony hatásai is megjelennek.**

A diák képes elsajátítani a technikát és akár lehetősége nyílik arra is, hogy otthoni gyakorlással készüljön a testnevelés órára. Ahogy azt korábban említettük a mentális képekkel (relaxációban) végzett munka javítja a tanulási hatékonyságot, így a diák ezzel egy olyan segítséget kap, mellyel némi módosítás után más tanóra is készülni tud.

III. Szorongás, teljesítményszorongás

Kulcsszavak: stressz, arousal, kognitív szorongás, szomatikus szorongás, IZOF, MAT, eustressz, distressz

Fogalomtisztázás

Arousal: a szervezet izgalmi, éberségi szintje, egyfajta aktivációs állapot, mely folyamatosan változik a mély alvási állapottól az intenzív izgatottságig (Martens, 1990). A jó teljesítményhez szükség van egy optimális mértékű arousal szintre (Gyömbér-Kovács, 2012).

Stressz: a szervezet nem specifikus válaszreakciója az őt érő kihívásokra. A stresszor pedig egy olyan ágens, ami bármikor képes stresszválaszt kiváltani. Elkülönítjük a „jó stresszt” azaz

eustresszt és a szervezetre káros distresszt. A fizikai aktivitás az eustressz csoportjába sorolandó (Selye, 1976). A stressz mértéke a stresszorra adott válaszreakciótól függ. A válaszreakció pedig a helyzet kognitív értékelésétől függ. Amennyiben az egyén úgy ítéli meg, hogy megvan a képessége a helyzet megoldására, úgy nem lesz jelentős a stresszor hatása. Ha viszont valakinek kétségei vannak azzal kapcsolatban, hogy meg tud-e küzdeni a helyzettel, akkor szorongás léphet fel (Woodman és Hardy, 2001).

Szorongás: olyan negatív érzelmi állapot, mely akkor lép fel, ha a teljesítményhelyzetet az egyén fenyegetőnek percipálja, tehát úgy értékeli a helyzet kihívásait, hogy azt nem tudja megoldani (Martens, 1990). Abban különbözik a félelemtől, hogy a szorongásnak nincs konkrét tárgya. Míg a sportoló félhet egy újabb sérüléstől, addig szorongani például magától a hétvégi verseny tényétől szoktak. A szorongás tehát a stresszhelyzetre adott maladaptív válaszlehetőség. A szorongás együtt jár kellemetlen érzésekkel, izomfeszüléssel és szomatikus jelei is vannak (Patel és mtsai, 2010), mint például szapora légzés, izzadás, hányinger, stb. Továbbá mentális jelei is tapasztalhatók, mint például csökkenő koncentráció (Navaneethan, 2010).

A sportpszichológiai gyakorlatban széles körben elterjedt teszt az CSAI-2 (Competitiv State Anxiety Inventory 2), mellyel a teljesítményszorongást mérjük. A kérdőívet Martens és munkatársai (1990) fejlesztették ki, és 3 változót mér:

- kognitív („gondolati”) szorongás: negatív gondolatok és elvárások egy szituációval és annak kimenetelével kapcsolatban (Pl.: „mi lesz ha nem sikerül?”; „mit fognak mondani ha nem tudom elkapni a labdát?”)
- szomatikus („testi”) szorongás: fizikai és érzelmi észlelése a feszültségnek és idegességnek. Leginkább remegésben, izommerevségben, tenyérizzadásban, „gombóc a torokban”, hányingerben nyilvánul meg
- önbizalom

Amennyiben a szorongás szintje magas az önbizalomhoz képest, akkor várhatóan teljesítményromlás következik be. A testnevelés óra különösen veszélyeztetett helyzet a szorongás megjelenését illetően, mert egy olyan területről van szó, ahol a teljesítmény azonnal mindenki számára egyértelmű. Inkább a szóbeli felelethez hasonlít. Amikor a diáknak írásban kell számot adnia a tudásáról, akkor senki nem látja őt és a teljesítményét egyszerre. A pedagógus is csak később javítja a dolgozatot. Amikor a hibák előtűnnek a tanuló nincs a helyszínen. A visszajelzés pedig hetekkel később történik meg. Ha valaki rossz jegyet kap, lehet azt mondani, hogy nem készült, míg a testnevelés órán, ha nem tudja bemutatni a feladatot, akkor inkább ügyetlennek, vagy topának tűnhet, mint olyannak, aki nem készült. Pszichológiailag nagyon nagy különbség van a két helyzet között. Ha valaki ügyetlen, akkor az a személyt jellemzi, ha valaki nem készült, az önálló döntése, és inkább viselkedéses komponens. Az ügyetlenséggel tehát az egyént értékeljük, és a képességeire vonatkozik, míg a készületlenség nem jelenti azt, hogy nem lenne rá képes. A tanulmány korábbi részei alapján a sport 3 kihívása közül, az egyik a pszichés kockázat. A helyzet tehát abszolút veszélyezteti az én-ünket. Az ilyen szituációkat vagy messze elkerüljük, vagy akkor veszünk benne részt, ha felkészültnek és magabiztosak érezzük magunkat. Gondoljunk csak bele, hogy

hányszor készültünk a kislabda dobásra, vagy a magasugrásra és hányszor a matek dolgozatra! Érdekes kérdés lehet az, hogy miképp lehet a tanulókat arra motiválni, hogy a testnevelés órára is készüljenek. Ugyanis ha ezt sikerülne elérni, az azt is jelentené, hogy tanórán kívül is mozognak a diákok. Ez a gondolatmenet viszont messze vezet a jelenlegi témánktól, így ezt lezárva térjünk vissza arra, hogy a testnevelésóra különösen nagy hatást tud gyakorolni a diákok szorongás-, illetve önbizalom-szintjére az azonnali teljesítmény-visszajelző értéke miatt. Ha rosszul kezelik a helyzetet, akkor megszegyenítővé válhat. Egy átlagos osztályban valószínűsíthető, hogy kevesebb a rendszeresen sportoló gyermek, tehát az osztály nagyobb része szegényesebb mozgáskultúrával rendelkezik. Amennyiben az óra fenyegető aspektusa kerül előtérbe, úgy meg is szűnik az a feszültségcsökkentő, játékos, örömteli érzés, ami egyébként a mozgással össze kellene, hogy kapcsolódjon. Ha megfelelő kommunikációval és átérzéssel kezelik a helyzetet, akkor viszont önbizalom növelővé és önértékelés fejlesztővé válhat a testnevelés óra, így segítve a tanuló személyiségfejlődését és azt, hogy tanuljon valamit önmagáról.

III. 1. A megfelelő szorongásszint egyéni különbségei. IZOF és MAT elmélet

Az IZOF (Individual Zone of Optimal Functioning) teória szerint, minden egyénnek megvan a saját egyéni érzelmi állapota, amivel a legjobb teljesítményt tudja kihozni magából. Hanin (2000) elkülönít teljesítménynövelő és teljesítménycsökkentő érzelmeket. Az, hogy kit melyik érzelmek segítenek hozzá a jó teljesítményhez, és melyek gátolják, teljesen egyéni. A jó teljesítményhez továbbá szükség van egy optimális intenzitású szorongásszintre is (Hanin, 2010). Amikor a szorongás mértéke kívül esik ezen a bizonyos zónán, akkor nem jön ki az a teljesítmény, amire az egyén egyébként képes volna (Woodman és Hardy, 2001). Egyénileg kell tapasztalni, hogy milyen mértékű és minőségű szorongásszint az, ami még éppen megfelelő az optimális teljesítményhez. Ez persze egy 20-30 fős osztályban nehéz feladatnak tűnik. Azt azonban érdemes szem előtt tartani, hogy szinte minden diák láthatóan más és más feszültségi szinttel fog hozzáállni egy adott feladathoz, és ezt érdemes elfogadni. Egy látszólag alacsonyabb éberségi szintű diák felé nem feltétlenül kell megjegyezni, hogy „kisfiam, hogy lehet így testnevelés órára jönni, hisz majdnem alszol!”. Lesz ugyanis aki kevésbé felpörögve sajátítja el a feladatot, másnak viszont sokkal pörgősebbnek kell lennie ahhoz, hogy jól teljesítsen. A tanulókra való odafigyeléssel és ráhangolódással egy idő után megtapasztalható, hogy kinek milyen az optimális zónája.

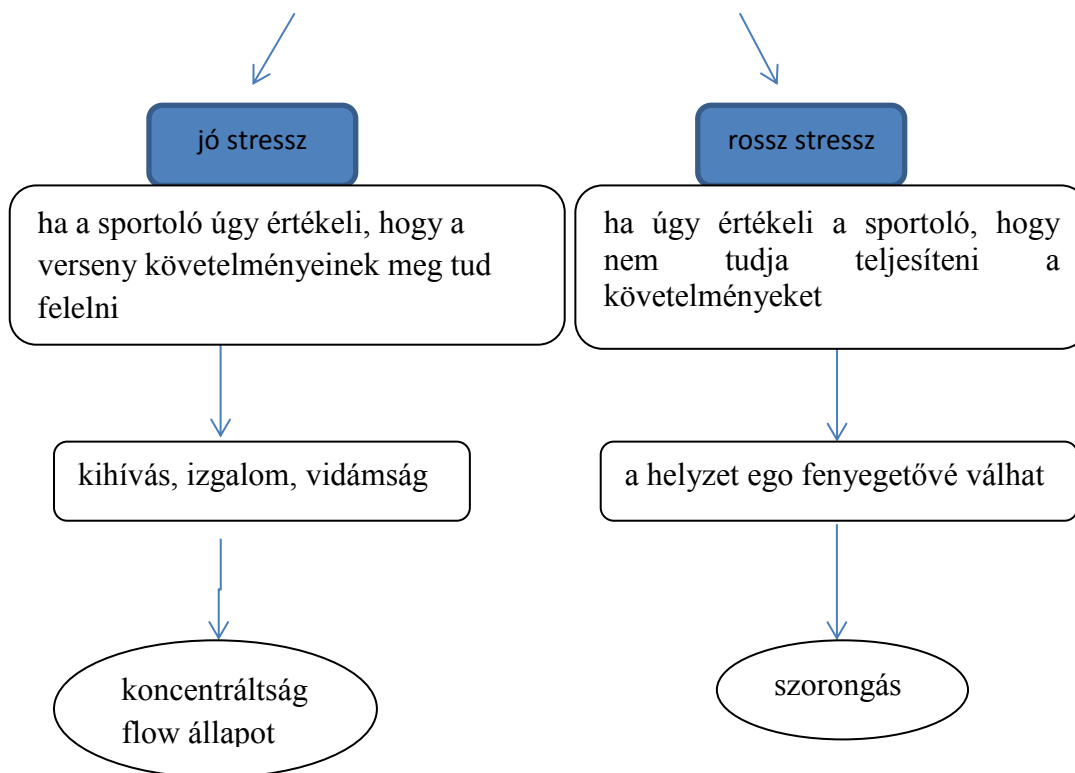
A multidimenzionális szorongáselmélet (MAT-Multidimensional Anxiety Theory) is, ami Martens és Mtsai (1990) nevéhez fűződik, azt mondja, hogy egy közepes szintű szorongás szükséges a jó teljesítményhez. A probléma mindig akkor keletkezik, amikor a szorongásszintünk túl alacsony és szinte melankólikusak vagyunk, vagy ha túl magas és már debilizálóvá válik.

III.2. Stressz sérülés elmélet

Andersen és Williams (2007) stressz sérülés elméletében - mely egy kognitív elmélet - négy tényező szerepel, mely tényezők gyakorlatilag a flow elmélet, kihívás-készség egyensúly meghatározásában is fontos szerepet játszik. A 4 tényező:

- külső stresszorokkal teli környezet (versenyhelyzet)
- követelmény, ami a környezet/szituáció által meghatározott
- sportoló képességei
- sportoló kognitív kiértékelése

A sportoló értékeli a versenyhelyzetet, hogy a képességei alapján meg tud –e felelni a követelményeknek. A kognitív kiértékelés eredménye kétféle lehet



5.ábra: A teljesítményhelyzetre vonatkozó kognitív kiértékelés hatása a stressz és a szorongás kialakulására

A szerzők a sérülésre dolgozták ki az elméletet, miszerint a jó stressz (eustressz) helyzetben sokkal kisebb a sérülés veszélye, mint a rossz stressz helyzetben. (Williams és mtsai, 2001) A jó stresszt a „kihívások sikeres megoldása során érezzük. Ebben a helyzetben a feladat nehézségi foka nem haladja meg a sportoló lehetőségeit, aki így a szükséges mértékben marad aktív és energikus. Az ilyen stresszhelyzetek időben behatároltak, és pozitívan hatnak a végkimenetelre.” (Gyömbér és Kovács, 2012, 31.o).

A testnevelés órát a tanári elvárások és az osztálytársak ítéletei mentén stresszhelyzetként is definiálhatjuk. Szerencsés esetben a diák tisztában van a képességeivel, így reálisan ki tudja értékelni a szituációt. A testnevelés óra nagyon jól és nagyon rosszul is elsülhet. Például egy tinédzser számára – akinek a legfontosabb a társak elismerése – a helyzet, melyben megítélése szerint nem tud hatékony lenni, distresszt okozhat és rendkívül szorongatóvá válhat. Ilyen negatív érzésekkel nem fog tudni jól szerepelni. Beigazolódik tehát az összes negatív gondolata (kognitív szorongás). Így a következő nap már legszívesebben az óra környékére se

menne. A kellemetlen érzések előbb utóbb magával a mozgással fognak összekapcsolódni, tehát csökkentik a felnőttkori sportolási kedv valószínűségét is.

Persze önbizalom növelő szituációt is ki lehet alakítani. Amennyiben az elvárásokat és a diák képességeit egyensúlyba hozzuk, akkor a pozitív stressz hullámain keresztül az egyén át fogja élni az önhatékonyság érzését és egyre növekszik majd az önbizalma. Nem lesz fenyegető a helyzet és nem fog elkerülően reagálni a követelményekre, mert inkább kihívásnak fogja tekinteni az elvárásokat.

Természetesen a testnevelés órai helyzettől függetlenül is vannak szorongóbb és kevésbé szorongóbb személyek (vonásszorongás). A testi és lelki egészség megőrzésének egyik eszköze a témában a relaxáció. Sportpszichológiai gyakorlatban is széles körben elterjedt. Egyrészt használjuk megelőzésre, másrészt fontos versenyfelkészülési technika önmagában is és más technikák részeként (mint pl. mentális edzés) is. Használjuk továbbá szorongáscsökkentő eszközként terápiás helyzetben is.

IV. Relaxáció

Kulcsszavak: progresszív relaxáció, légzéstechnika, autogén tréning

Nagyon sokféle relaxációs technika ismert, melyből most kettőt emelünk ki. Azt a kettőt, amely szerintünk leginkább használható iskolai helyzetben.

IV. 1. A relaxáció jótékony hatásai

- A sportoló képes a relaxáció segítségével az aktivációs szintjének (arousal) a szabályozására
- Pihenés tekintetében: mind fizikailag, mind mentálisan jobb és gyorsabb regenerációt biztosít
- Érzelmek területén: segít moderálni az érzelmeinket; különös jelentőséggel bír a szorongáscsökkentésben, ezáltal pedig a kontroll megtartásában
- Figyelemkoncentráció területén: segít összerendezni a gondolatainkat, belső fókuszot biztosít, ezáltal könnyebb kizárni a külső zavaró tényezőket
- Segít tehát a szervezet egyensúlyban tartásában, így támogatja az immunrendszert
- Mélyebb és pontosabb tanulást biztosít
- Segíti a rehabilitációt

A relaxációs technikákról elmondhatjuk, hogy a kontroll megtartásában van nagyon fontos szerepük. Régóta tudjuk, hogy egy helyzetet akkor ítélünk legfenyegetőbbnek, ha sem a helyzet felett, sem a saját viselkedésünk felett nincsen kontrollunk. A relaxációs technikák hozzásegítenek mind a testi, mind az érzelmi folyamataink szabályozásához. Így közvetve növelik a magabiztosságunkat és csökkentik a szorongásunkat. A relaxáció használata összességében javítja az életminőségünket. Női orvostanhallgatókat vizsgáltak, akik 8 hét relaxációs programon vettek részt. Többféle relaxációs technikát is használtak (egyszerű relaxáció, progresszív relaxáció, kombinált technika) az intervenciós programban. Az eredmények azt mutatták, hogy a vizsgálati csoportnak szignifikánsan csökkent a szorongásszintje és javult az életminősége a kontrolcsoportéhoz képest (Dehghan-nayeri és Adib-Hajbaghery, 2011). Az életminőség javítása nemcsak a fizikai tényezők miatt fontos, hanem a társas kapcsolataink és a tanulási képességeink szempontjából is.

A relaxációs technikákat a szakirodalom két nagy csoportra osztja (Williams és Harris, 2001; Alwan és mtsai 2013):

- azok a relax sratégiák, amelyek az izomtól indulnak és az agy felé tartanak (Muscle – to – Mind)
- azok a relaxációk, melyek az agytól indulnak és az izom felé tartanak (Mind – to – Muscle)

Az első kategóriába sorolják a légzéstechnikákat és a progresszív relaxációt, a másodikba a meditációt és az autogén tréninget (Walker és Heaney, 2013). Az a tapasztalat, hogy azok a relaxációs technikák passzolnak jobban a sportolókhoz, amelyek az izomtól indulnak. Nyilván ezek közelebb állnak a szervezetük mindennapi működéséhez.

A relaxációs technikák tanítása/tanulása során fontos a nyugodt, elfogadó környezet és a kényelmes testhelyzet. Amikor a technika már készség szinten működik, akkor bármilyen környezetben és helyzetben alkalmazható.

IV.2. Légzéstechnika

Azért fordulunk a légzéshez, mert ez az egyik legnyilvánvalóbb és legkönnyebben kontrollálható élettani folyamatunk, továbbá a mély légvétel automatikus relaxválaszt vált ki a szervezetben. (Williams és Harris, 2001) Többféle légzéstechnika ismert:

- teljes hasi légzés
- ritmikus légzés
- koncentrációs légzés
- kilégzésközpontú légzéstechnika

Mind a 4 technika könnyen tanítható és némi gyakorlás után nagyon hatékonyan alkalmazható. Nincs hozzá szükség semmilyen segédeszközre vagy különleges testhelyzetre. A diákok az iskolában is könnyen megtanulhatják, és később is bármilyen szorongató helyzetben használni tudják. A légzéstechnika segítségével csökken az izomfeszülés, a vérkeringés oxigénellátottsága növekszik, kiürülnek a zavaró gondolatok és kialakul a kontroll érzése, mely növekvő önbizalomhoz vezet (Williams és Harris, 2001). A légzéstechnika egyéb bonyolultabb relaxáció bevezetéséhez is szolgálhat.

IV.3. Progresszív Relaxáció (PR)

Ennek a technikának a lényege, hogy megérezzük a különbséget a feszült és az ellazult izomzat között. Jacobson (1930) fejlesztette ki a módszert, mely tulajdonképpen gyakorlatok sorozatából áll. A feladat abból áll, hogy az egyes izomcsoportokat először meg kell feszíteni, aztán néhány másodpercig feszítve kell tartani, majd ellazítani. Így kell végigmenni az egyes izomcsoportokon, egyszerre mindig csak egyre koncentrálni. A központi elem a feszülés és a lazultság érzékletének tudatosítása. A cél egyrészt a lazultság elérése, másrészt a szervezetünkben jelentkező feszültség automatikus felismerése és oldása. Többen átdolgozták már Jacobson módszerét, és a sportban a következő hármat használják:

1. Aktív PR: az izomcsoportok teljes megfeszítése, majd ellazítása következik és minden izomcsoportra 2-szer kell ismételni
2. Differenciált PR: minden izomcsoportot 3-szor feszítünk. Először teljes feszítést végzünk, aztán az előzőhöz képest fele akkora, majd csak egy nagyon aprót, melynek a lényege, hogy éppen akkora legyen, hogy azonosítani tudjuk, aztán el is engedhetjük.
3. Rövid PR: ha már valaki jól begyakorolta a PR technikát, akkor lehetőség van arra, hogy több izomcsoportot egyszerre feszítsen, majd lazítson és így haladjon végig az egész testen. Ezt azonban csak akkor lehet hatékonyan alkalmazni, ha az aktív PR már tényleg készség szinten működik.

(Williams és Harris, 2001)

A sportpszichológia a relaxációs technikákat (a PR-t és a légzéstechnikát is) a mentális verseny-felkészülési program részeként az optimális versenyállapot elérése céljából, vagy önállóan a teljesítményszorongás csökkentése céljából használja. A PR-t és a légzéstechnikákat több tanulmány is vizsgálta. Az eredményeik azonban nem egyértelműek a teljesítményszorongás illetve a teljesítményszorongás 3 aldimenziójának befolyásolására vonatkozóan. Néhányan azt találták, hogy a PR használata csökkenti a kognitív és szomatikus szorongást is, továbbá növeli az önbizalmat (Navaneethan és Rajan, 2010; Gill és mtsai, 2004). Mások eredményei szerint a vezetett imaginációs technikával összehasonlítva a PR nem csökkentette sem a kognitív, sem a szomatikus szorongást (Alwan és mtsai, 2013). A vezetett imagináció, amely egy relaxációval kombinált képzeleti képeken alapuló technika (tehát egy összetett technika) viszont csökkentette a közvetlenül verseny előtt jelentkező kognitív szorongást továbbá növelte az önbizalmat (Alwan és mtsai, 2013). Egy másik vizsgálatban pedig azt találták, hogy ugyanez a technika a szomatikus szorongás szintjét csökkentette (Cumming és mtsai, 2007). A légzéstechnikákat önmagukban ritkán, vagy egyáltalán nem használják, azonban a PR és a vezetett imagináció kiegészítéseként nagyon fontos szerepe van. Egy teniszezőkkel végzett vizsgálat eredményeiből azonban kiderült, hogy a légzéstechnika relaxáció nélkül is jól megállta a helyét. Szerva előtti képzeleti képpel kombinálva a vizsgálati személyeknek jobb lett a szervateljesítményük (Brandy és Ostrow, 2007). A vizsgálati eredmények tekintetében elmondhatjuk, hogy a PR és a légzéstechnika együtt és más módszerekkel kombinálva is pozitív hatást gyakorol a teljesítményszorongás illetve aldimenzióinak csökkentésére.

A PR és a légzéstechnika is olyan módszerek, amelyek nagyon jól használhatók tanórai helyzetben. A testnevelő által csoportosan tanítható, viszonylag rövid idő alatt elsajátítható módszerekről van szó. A progresszív relaxációnak kisgyerekek számára is készült változata. A testnevelés órán az öltözet kényelmes és akár a fekvő testhelyzet – melyben könnyebb megtanulni bármely relaxációs technikát – is elérhető.

VI.4. Autogén Tréning

Az Autogén Tréninget (AT), melyet a sportolók nagyon jó hatékonysággal képesek használni. Az AT elsajátításának azonban sokkal szigorúbbak a feltételei és hosszabb ideig is tart megtanulni, mint a progresszív relaxációt, vagy a légzéstechnikát. Azt gondoljuk tehát, hogy

ez kevésbé alkalmas az iskolai keretek közötti felhasználásra. A módszert egyébként Schultz fejlesztette ki a 30-as években. Egy saját erőből merítő, napi rendszerességgel végzett gyakorlatról van szó. Központi eleme a passzív koncentráció, a jól begyakorolt technika eredménye pedig az „organizmus átkapcsolás” a nyugalmi tónusra. Ez azt jelenti, hogy irányítani tudjuk testi és lelki folyamatainkat. A gyakorlat során csökken az izomfeszültség, lassul és elmélyül a légzés, csökken a vérnyomás és a szívritmus, emelkedik a testhőmérséklet. Pszichés hatásai a gyakorlatnak: nyugalom, harmónia-, és egységélmény, mentesség a zavaró gondolatoktól. Jól elsajátított AT gyakorlat 2-3 órás alvásnak megfelelő pihentésségi szintet eredményez. (Acsai,2002)

Bármely relaxációs technika iskolai tanítása rendkívül indokolt lehet. Egyrészt preventív megfontolásból. A diák egy olyan segítséget kap a kezébe, melyet alkalmazva kiegyensúlyozottabb és kipihentebb tud lenni, ezáltal támogatja az immunrendszerének a hatékonyabb működését is. A technika segítségével jobban fel tud készülni a stresszes helyzetekre, melyekben jobban tud funkcionálni és jobb lesz a problémamegoldása. Másrészről a már kialakult szorongást, amely a tanulók jó részét jellemzi, hiszen az iskola egy teljesítményorientált intézmény – is lehet vele csökkenteni, oldani. Amennyiben a személy szorongása kevésbé debilizáló, úgy kevesebb lesz az elkerülő viselkedés és jobban tudja mozgósítani a megküzdési stratégiáit is. Az általános szorongásszint csökkenéssel javul a diák életminősége (Dehghan-nayeri és Adib-Hajbaghery, 2011). Az életminőség javulás pozitív hatással van a társas kapcsolatok minőségére, a koncentrációra és ezáltal a tanulási hatékonyságra is. Nem utolsó sorban pedig a szorongásmentesség az alapja a flow kialakulásának.

Összefoglalás

A tanulmány a sportpszichológia lehetőségeit vizsgálta meg a testnevelés órán. Igyekeztünk körüljárni a két terület hasonlóságait és különbözőségeit és ennek megfelelően alkalmazni a sportpszichológia eredményeit. Attól az alapvető különbségtől indultunk, hogy a sportpszichológia leginkább az élsporttal foglalkozik, így a kutatási eredményeinek célja a teljesítménynövelés, az alanya pedig a versenyző. A testnevelés óra célja a mozgás tanulás és a mozgás megszerettetése a diákokkal, hosszú távon pedig az iskolának ezen szegmense igyekszik hozzájárulni az egészséges életmódhoz azzal, hogy mozgás gazdag életmódra neveljen. Alapvetően mindkét cél eléréséhez szeretni „kell” mozogni és folyamatos motivációt kell fenntartani. A tanulmány elején a sportpedagógus személyének fontosságát emeltük ki, legyen az edző, vagy testnevelő tanár. A ő példamutatása, hitelessége, pedagógiai módszere és lelkiállapota alapjaiban meghatározza azt, hogy a gyerek mennyire élvezi az adott mozgást és ezen keresztül mennyire vágyik újra és újra részt venni benne. Rávilágítottunk néhány olyan csomópontra melyek ismerete és alkalmazása elengedhetetlen ahhoz, hogy fiatal, alapvetően mozgásszerető gyerekek ne távolodjanak el ezen attitűdjüktől.

Ilyen csomópont volt a motiváció kérdése, a teljesítmény többféle megközelítése, siker észlelése, melyekkel kapcsolatban egy, az eddigi ismeretekhez képest talán eltérő, vagy árnyaltabb képet kaphatott az olvasó. Az első résznek a fő iránya a pedagógusi viselkedés részletezése volt. Az SDT elmélet szerint a tanár saját interperszonális stílusán keresztül tudja

befolyásolni a tanulók motivációjának minőségét. Az interperszonális stílus három összetevője az autonómia támogatása, a megfelelő struktúra és a megfelelő interperszonális bevonódás. A tanulói motiváció pedig lehet autonóm és kontrollált. Előfordulhat továbbá az amotivált állapot is. Az amotiváció megjelenési formái iskolai környezetben a következők: alacsony órai részvétel, alacsony órai aktivitás és alacsony szándék a jövőbeni fizikai aktivitásra nézve (Ntoumanis és mtsai, 2004).

A testnevelő tanár akkor tudja a diák autonóm motivációját elősegíteni, ha felajánl neki választási lehetőséget a tanórai tevékenységgel kapcsolatban, ha a testnevelés óra struktúrája kiszámítható és konzekvens, továbbá ha érzelmileg bevonódik a munkájába, azaz törődik a diákokkal, meghallgatja az igényeiket és elfogadó, tiszteletteljes kommunikációs stílussal fordul feléjük. Ha a testnevelő így viselkedik, akkor a tanulónak kielégül az autonómia, a kompetencia és a valahová tartozás igénye. Ez pozitív hatással van testnevelés óra iránti és a mozgás iránti elköteleződésre, ami pedig hosszútávon pozitívan befolyásolja a felnőttkori fizikai aktivitás mértékét

Amennyiben a testnevelő autokratikus módon viselkedik és teljes mértékben önmagánál tartja a kontrollt, továbbá a tanóra struktúrája inkonzisztens, és káosz, illetve nem érzékeny a tanulók igényeire, nem hallgatja meg őket és távolságtartó hideg hangnemben kommunikál, azzal a diákok kontrollált motivációjának kialakulását segíti elő. A tanulónak így nem elégül ki sem az autonómia, sem a kompetencia, sem a valahová tartozás igénye. Az kialakult helyzet a mozgás iránti elköteleződésre negatív hatást gyakorol, ami hosszútávon is hátráltatja fizikai aktivitásban való részvétel mértékét.

A következő két csomópont a kiégés és a flow témaköre volt. A tanári szakma különösen veszélyeztetett a kiégési szindróma kialakulásának tekintetében. Viszonylag rövid idejű szakmai gyakorlat után is már jelentkezhetnek a tünetek. A szindróma minden pedagógust érint, így a testnevelőket is.

A kiégés központi elemei az érzelmi kimerültség, a deperszonalizáció és az inadekvátság érzése. A szindróma nem önmagában áll, hanem hatással van a testnevelő azon környezetére is, akikkel aktív kapcsolatban van, tehát a kollegákra, a családra és természetesen a diákokra is. Nagyon fontos a szindróma felismerése, és kezelése, mert a testnevelő ilyen érzelmi állapotban nem tudja hatékonyan ellátni a munkáját. Romlani fog a munkakedve, az interperszonális kapcsolatainak a minősége és mindez hátrányosan hat a diákjainak a motivációjára is.

A flow, azaz áramlatélmény teóriája megfelelő keretet biztosít a tanulóknak ahhoz, hogy szívesen és örömmel mozogjanak. A pedagógus célja a flow-val kapcsolatban az lehet, hogy minél közelebb juttassa a tanulókat ehhez az állapothoz.

A flow élménye rendkívül erőteljesen pozitív élmény, mely önmagában jutalmazó értékű, így nagyon hatékonyan képes fenntartani azt a viselkedést, amelyekben megjelenik. A testnevelő tanárnak a flow dimenziói közül a pillanatnyi feladatra való koncentrációval, a kontroll érzésével, az egyértelmű visszajelzésekkel és a világos célokkal kell dolgoznia. Ezen tényezők megléte nagyban hozzájárul az áramlat élmény megtapasztalásához és kialakulásához.

A tanulmány további részében a teljesítmény cél elmélettel (AGT) és ehhez kapcsolódóan a célállítással foglalkoztunk. Az AGT elmélet egy helyzetben az lezsa a motiváló az egyén számára, hogy meg tudja mutatni a képességeit. Ezt kétféleképpen teheti: egyrészt úgy, hogy a saját képességeit más képességeihez méri (ez az ego hangsúlyos helyzet) másrészt úgy, hogy a képességeit a feladat megoldhatóságához méri (ez a feladathangsúlyos kontextust). A tanuló választását a pedagógus képes befolyásolni azzal, hogy milyen szociális helyzetet teremt például a jutalom kiosztásával. Ettől függően kialakulhat versengő, individualisztikus és kooperatív struktúra. Mindez hatással van a siker –kudarcc megélésére és a diák önmeghatározására is.

A testnevelőnek a feladathangsúlyos klíma kialakulását kell szorgalmazni. Ehhez segítségére van a TARGET konstrukció, amelynek a faktorain keresztül (feladat, hatalom, elismerés, csoportalkotás, értékelés és idő) a feladathangsúlyos testnevelés órai klíma könnyen kialakítható. (lásd 6. táblázat)

A célállításról tudjuk, hogy közvetve teljesítménynövelő hatású, ezért a célállítás módszere rendkívül indokolt lehet a testnevelés órán. Amennyiben a diákot hozzá tudjuk segíteni a jobb teljesítményhez, úgy pozitív élményt adunk neki.

A testnevelő elsősorban speciális-, teljesítmény-, és folyamat célokat kell, hogy felállítson. Szükség van továbbá rövid- és hosszú távú célokra is. A célmeghatározás legyen konkrét, mérhető célokkal; legyenek benne időhatárok. A célok legyenek közepesen nehezek, de még reálisan elérhetőek a diákok számára. A testnevelő azonosítsa a célélérés stratégiáit is és fontos, hogy a felállított célok visszaellenőrizhetőek legyenek.

A tanulmány második felében a mentális edzés témakörét és a relaxációs technikák hatékonyságát tekintettük át. A mentális edzés szoros kapcsolatban áll a mozgástanulással. A vizsgálati eredmények többszörösen alátámasztották, hogy a mentális edzés javítja a teljesítményt, ezáltal az önbizalomra is pozitív hatást gyakorol, továbbá a hibajavításban is jól használható. A relaxált állapot elérése rendkívül fontos és sok szempontból előnyös, ugyanis nagyban hozzájárul a mentális egészség fenntartásához, a képzeleti képekkel való munka hatékonyságát is növeli, továbbá segíti a tanulási hatékonyságot. Önálló módszerként a szorongáscsökkentésben van rendkívüli szerepe. Több olyan relaxációs gyakorlat létezik, melyet viszonylag rövid idő alatt el lehet sajátítani és bármilyen stresszhelyzetben jól használható. Megítélésünk alapján a progresszív relaxáció és a légzéstechnika az a két módszer, amely iskolai keretben, a testnevelés órán megtanulható és használható.

Nem szenteltünk külön részt például az önbizalom(növelés)nek, vagy a koncentrációnak, pedig a sportpszichológiai irodalom (is) fontos témáknak tekinti ezeket. A tanulmányban kirajzolódik, hogy amennyiben sikerül elérni azt, hogy a gyermek örömmel és motiváltan vegyen részt a sportfoglalkozáson, úgy az önbizalma és a koncentrációja is fejlődni fog. Továbbá a relaxációnak és a mentál tréningnek egyéb előnyei is vannak: ilyen például a

koncentráció fenntartásának időbeli növekedés, vagy a magabiztosság fejlődése, illetve a problémamegoldó képesség és a tanulási hatékonyság fejlődése. Természetesen léteznek kimondottan koncentrációs gyakorlatok, de ennél sokkal alapvetőbbnek tartjuk a diák megfelelő motiválását, teljesítményének a megfelelő értékelését és azt, hogy megélhesse a kompetencia érzését. Amennyiben ez az alap adott, akkor épülhetnek rá egyéb fejlesztő gyakorlatok. Ezek a gyakorlatok azonban már inkább a teljesítmény maximalizálását tűzik ki célul, és az egyes gyakorlatok iskolai alkalmazhatóságát is érdemes számba venni.

A tanulmány a fizikai aktivitásban való részvétel szempontjából központi faktornak tekinti megfelelő motivációs szint kialakítását és fenntartását. Ez nagyon lényeges szempont mind a kötelező testnevelés órai részvétel, mind a későbbi iskolán kívüli és felnőttkori fizikai aktivitás tekintetében. A testnevelés óra keretein belül lehetőség nyílik a diákok reális önértékelésének és önmeghatározásának a kialakítására, melyek komoly tényezők személyiségfejlődésben. A folyamatos fizikai és lelki egészség és egyensúly megtartásához pedig a relaxációs módszerek tanításával lehet hozzájárulni.

Irodalomjegyzék

ACSAI IRÉN (2002): Módszerek In: LÉNÁRT ÁGOTA (szerk.): *Téthelyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek*. Országos Sportegészségügyi Intézet, Sportkórházi Sorozat Budapest, 36-42.

AL – MOHANNADI, A., CAPEL, S. (2007): Stress in Physical Education Teachers in Qatar. *Social Psychology of Education*, **10**, 55 – 75.

ANDERSEN, B. M., WILLIAMS, M. J. (2007): A Model of Stress and Athletic Injury: Prediction and Prevention. In. SMITH, D., BAR-ELI, M. (szerk): *Essential Readings in Sport and Exercise Psychology*. Human Kinetics, 325 – 332.

BADDELEY, A. (2003): Vizuális képzelet és a téri-vizuális vázlattömb In: BADDELEY, A.: *Az emberi emlékezet*, Osiris Kiadó, Budapest, 120-140.o.

BARKOUKIS, V., TSORBATZOU DIS, H., GROUIOS, G. (2008): Manipulation of Motivational Climate in Physical Education: Effect of a Seven – month Intervention. *European Physical Education*, **14**, 3.sz. 367 – 387.

BRAITHWAITE, R., SPRAY M. C., WARBURTON, E. V. (2011): Motivational Climate Interventions in Physical Education: A Meta-Analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, **12**, 628 – 638.

CAMLIGUNEY, F.A., MENGUTAY, S., PEHLIVAN, A. (2012): Differences in physical activity levels in 8-10 year-old girls who attend physical education classes only and those who also regularly perform extracurricular sports activities. *Procedia Social and Behavioral Science*, **46**, 4708-4712.

CHEON H. S., REEVE, J. (2013): Do The Benefits from Autonomy-Supportive PE Teacher training Programs Endure? A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, **14**, 508 – 518.

CUMMING, J., OLPHIN, T., LAW, M. (2007): Self-reported Psychological States and Physiological responses to Different Types of Motivational General Imagery. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*, **29**, 5. sz.

CIANCI, A. M., KLEIN, H. J., SEIJTS G. H. (2010): The Effect of Negative Feedback on Tension and Subsequent Performance: The Main and Interactive Effects of Goal Content and Conscientiousness. *Journal of Applied Psychology*, **95**, 618 – 630.

CUEVAS, R., CONTRERAS, O., GARCIA-CALVO, T. (2012): Effects of an Experimental Program to Improve the Motivation in Physical Education of Spanish Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **47**, 734 – 738.

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (2001): *Flow Az áramlat, A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest

- DISHMAN, K.R., BUCKWORTH, J.(2001): Exercise Psychology, In: Williams, J.(szerk.): *Applied sport psychology: personal growth to peak performance*. Mayfield Publishing Company. 497-518.
- DECI, E. L., RYAN R. M. (szerk): *Handbook of Self-determination Research*. University Rochester Press, 2002.
- DECI E. L., RYAN, R. M. (2012): Motivation, Personality and Development within Embedded Social Context: An Overview of Self-determination Theory. In. RYAN, M. R. (szerk): *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford University Press, 85 – 107.
- DEHGHAN-NAYERI, N., ADIB-HAJBAGHERY, M. (2011): Effects of Progressive Relaxation on Anxiety and Quality of Life in Female Students: A non-randomized controlled trial. *Complementary Therapies in Medicine*, **19**, 194 – 200.
- DOMBROVSKIS, V., GUSEVA, S., MURASOV, V. (2011): Motivation to Work and the Syndrome of Professional Burn-out among Teachers in Latvia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 29, 98-106.
- GILL, S., KOLT, S. G., KEATING, J. (2004): Examining the Multi-process Theory an Investigation of the Effects of Two Relaxation Techniques on State Anxiety. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, **8**, 4. sz. 288 – 296.
- GILLISON, F. B., STANDAGE, M., SKEVINGTON, S. M. (2013): The Effect of Manipulating Goal Content and Autonomy Support Climate on Outcomes of PE Fitness Class. *Psychology of Sport and Exercise*, **14**. 342 – 352.
- GOULD, D. (2001): Goal Setting for Peak Performance. In.: WILLIAMS, J. (szerk): *Applied sport psychology: personal growth to peak performance*. Mayfield Publishing Company, 190-199.
- GOULD, D., GREENALEAF, C., KRANE, V. (1999): Arousal – Anxiety and Sport Behaviour. In.: HORN, S. T.(szerk): *Advances in Sport Psychology*. Human Kinetics, second ed. 207-241.
- GUILLOT, A., GENEVOIS, C., DESLIENS, S., SAIEB, S., ROGOWSKI, I. (2012): Motor imagery and 'placebo-racket effects' in tennis serve performance. *Psychology of Sport and Exercise*, **13**, 533 – 540.
- GYÖMBÉR NOÉMI ÉS KOVÁCS KRISZTINA (2012): Vezetni és vezetve lenni. In: GYÖMBÉR NOÉMI ÉS KOVÁCS KRISZTINA *Fejben dől el, Sportpszichológia mindenkinek*. Noran Libro, Budapest, 146-164.
- GYÖMBÉR NOÉMI ÉS KOVÁCS KRISZTINA (2012): Pici lábak a pályán, avagy a fiatalkori sport pszichológiája. In: GYÖMBÉR NOÉMI ÉS KOVÁCS KRISZTINA: *Fejben dől el, Sportpszichológia mindenkinek*. Budapest, Noran Libro, 191-220.

- GYÖMBÉR NOÉMI ÉS KOVÁCS KRISZTINA (2012): Egy testben az ellenséggel – A szorongás mint szükséges jó. In: GYÖMBÉR NOÉMI ÉS KOVÁCS KRISZTINA: *Fejben dől el, Sportpszichológia mindenkinek*. Noran Libro, Budapest, 27-46.
- HAKANEN, J. J., BAKKER, A. J., SCHAUFELI, W. B. (2006): Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, **43**, 495-513.
- HALE, B. D. PhD, SEISER, L. PhD, MCGUIRE, E. J., WEINRICH, E. (2005): Mental Imagery. In: TAYLOR, J és WILSON G. S. (szerk): *Applying Sport Psychology: four perspectives*. Human Kinetics, 114-135.
- HALL, C. R. (2001): Imagery in Sport and Exercise. In: SINGER, R.N., HAUSENBLAS, H. A., JANELLE, C. M. (szerk): *Handbook of Sport Psychology*. John Wiley and Sons, Inc. 530-549.
- HANIN, Y. L. (szerk): *Emotion in Sport*. Human Kinetics, Leeds, UK, 2000.
- HANIN, Y. L. (2010): Coping with Anxiety in Sport. In. NICHOLLS, A. R. (szerk): *Coping in Sport: Theory, Methods and Related Constructs*. Nova Science Publishers, Inc, 159 – 175.
- HEMAYATTALAB, R., MOVAHEDI, A. (2010): Effects of different variations of mental and physical practice on sport skill learning in adolescents with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, **31**, 1. sz. 81 – 86.
- HIDAYAT, Y. (2011): The Effect of Goal Setting and Mental Imagery Intervention on Badminton Learning Achievement Motor Skill at 10-12 years old: The Context of Indonesia. *International Journal of Educational Studies*, **3**. 2. sz. 129 – 144.
- JACKSON, A. S., CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (2001): *Sport és flow, Az optimális élmény*. Vince Kiadó, Budapest
- KERKEZ, I. F., KULAK A., AKTAS Y. (2012): Effects of Secific Imagery and Autogenic Relaxation Combined Intervention on Soccer Skill Performance of Young Athletes in Turkey. *Scottish Journal of Arts, Social Sciences and Scientific Studies*, **3**. 1. sz. 53-66.
- KIMIECIK, J. C., JACKSON, S.A. (1999): Optimal Experience in Sport: A Flow Perspective. In: Horn, S. T. (szek): *Advances in Sport Psychology*. Human Kinetics, second ed. 501-527.
- KIMIECIK, J., HARRIS, A. (1996): What is enjoyment? A conceptual/definitional analysis with implications for sport and exercise psychology. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **18**, 247-263.
- KLEINGELD, A., VAN MIERLO, H., ARENDS, L. (2011): The Effect of Goal Setting on Group Performance: A meta analysis. *Journal of Applied Psychology*, **96**, 1289 – 1304.
- LAFARGE, K., SULLIVAN, J. P. (2012): Coaching Behaviors in Canadian Youth Sport. *Athletic Insight – The Online Journal of Sport Psychology*, **14**, 3. sz.
- LÉNÁRT ÁGOTA (2002, szerk.): *Téthelyzetben, Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek*. Sportkórházi sorozat, OSI, Budapest
- MASLACH, C. (2003): *Burnout - The Cost of Caring*, ISHK

- MARTENS, R., VEALEY S. R., BURTON, D. (1990): *Competitive Anxiety in Sport*, Human Kinetics, Champaign, IL.
- MIZUGUCHI, N., NAKATA, H., UCHIDA, Y., KANOSUE, K. (2012): Motor imagery and sport performance. *The Journal of Physical Fitness and Sport Medicine*, **1**, 1.sz. 103 -111.
- MURPHY, S. M., MARTIN, K. A. (1999): The Use of Imagery in Sport. In.: Horn, T. S. (szerk): *Advances in Sport Psychology*. Human Kinetics, second edititon, 405-439.
- NAVANEETHAN, B. DR., RAJAN, S.R. (2010): Effects of Progressive Muscle Relaxation Training on Competitive Anxiety of Male Inter-Collegiate Volleyball Players. *International Journal of Physical Education and Sport Science*, **5**, 44 – 57.
- PATEL, R. D., OMAR, H., TERRY, M. (2010): Sport-related Performance Anxiety in Young Female Athletes. *Journal of Pediatric and Adolescent Gyneology*, **23**, 6. sz. 325 – 335.
- PERLMAN, J. D., MCKEEN, K. (2012): Implementation of a Motivational Climate – Classroom or hysical Education Teachers: Examination of Preservice Teachers Ability to Implement a Motivational Climate within Physical Education. *Illinois Journal of Health, Physical Education, Recreation and Dance*, **69**, 29 – 35.
- PIETARINEN, J., PYHÄLTÖ, K., SOINI, T., SALMELA-ARO, K. (2013): Reducing teacher burn-out: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education* **35**, 62-72.
- REEVE, J. (2002): Self-determination Theory Applied to Educational Setting. In. DECI, E. L., RYAN, R. M. (szerk): *Handbook of Self-determination Research*. University of Rochester Press, Rochester, 183 – 203.
- REPPA, P. G. (2010): The enjoyment of two teaching programs (creative and non-creative one) in physical education. The case of 4th and 6th grade in Greek elementary school. *Procedia Social and Behavioral Science* **2**, 2212-2216.
- SELYE, H. (1976): Forty years of Stress Reasearch: Principal Remaining Problems and Misconceptions. *Canadian Medical Association Journal*, **115**, 1. sz. 53 – 56.
- SHORT, E.S., ROSS-STEWART, L., MONSMA,V. E. (2006): Onwards with the Evolution of Imagery Research in Sport Psychology. *Athletic Insight –The Online Journal of Sport Psychology*, **8**, 3. sz.
- SMOLL, F. L. (2001): Coach-Parent Relationships in Youth Sports: Increasing Harmony and Minimizing Hassle. In: WILLIAMS J. M. (szerk): *Applied sport psychology: personal growth to peak performance*. Mayfield Publishing Company, 150-161.
- STANESCU, M., VASILIU, M. A., STOICESCU, M. (2012): Occupational Stress in Physical Education and Sport Area. *Procedia – Social and Behavioral Science*, **33**, 218 – 222.
- SWANN, C., KEEGAN, J. R., PIGGOTT, D., CRUST, L. (2012): A systematic review of the experience, occurance, and controllability of flow states in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, **13**, 807-819.

- TESSIER, D., SARRAZIN, P., NTOUMANIS, N. (2010): THE Effect of an Intervention to Improve Newly Qualified Teachers' Interpersonal Style, Student Motivation and Psychological Need Satisfaction in Sport-based Physical Education. *Contemporary Educational Psychology*, **35**, 242 – 253.
- VAN DEN BERGHE, L., SOENENS, B., VANSTEENKISTE, M., AELTERMAN, N., CARDON, G., TALLIR, I.B., HAERENS, L. (2013): Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, **14**, 650-661.
- VEALEY, R. S., Greenleaf C. A. (2001): Seeing is Believing: Understanding and Using Imagery in Sport. In: WILLIAMS, J. M. (szerk): *Applied sport psychology: personal growth to peak performance*. Mayfield Publishing Company, 247-282.
- WEINBERG, S. R., HARMISON, J. R., ROSENKRANZ, R., HOOKOM, S. (2005): Goal setting. In: TAYLOR, J., WILSON, S. G. (szerk): *Applying sport psychology: four perspectives*, Human Kinetics, 101-108.
- WEISS, R. M., FERRER-CAJA, E. (1999): Motivational Orientations and Sport Behavior. In: HORN, T. S. (szerk): *Advances in Sport Psychology*. Human Kinetics, second ed., 101-183.
- VERAKSA, N. A., GOROVAYA, E. A. (2011): Effect of Imagination on Sport Achievements of Novice Soccer Players. *Psychology in Russia: State of the Art*, 495 – 504.
- WALKER, N., HEANEY, C. (2013): Relaxation Techniques in Sport Injury Rehabilitation. In: ARVINEN-BARROW, M., WALKER, N. (szerk): *The Psychology of Sport Injury and Rehabilitation*. FISH Books Ltd, Enfield, 86 – 102.
- WILLIAMS M, J., HARRIS, V. D. (2001): Relaxation and Energizing Techniques for Regulation of Arousal. In: WILLIAMS, J. (szerk): *Applied sport psychology: personal growth to peak performance*. Mayfield Publishing Company, 229-246.
- WILLIAMS, M. J., ROTELLA, R. J., SCHERZER, B. C. (2001): Injury Risk and Rehabilitation: Psychological Consideration. In: WILLIAMS, J. (szerk): *Applied sport psychology: personal growth to peak performance*. Mayfield Publishing Company, 190-199.
- WOODMAN, T., HARDY, L. (2001): Stress and Anxiety. In: SINGERR, N. R., HAUSENBLAS, A. H., JANELLE M. C. (szerk): *Handbook of Sport Psychology*. John Wiley and Sons., second ed, 290 – 318.
- ZAKARIA, A. A., RAHIM, A. R. M., HAMID, A. N., ALWAN, A. M., FUAD FUAD F. D. (2013): Comparison between Two Relaxation Methods On Competitive State Anxiety Among College Soccer Teams During Precompetition Stage. *International Journal of Advanced Sport Science Research*, 1, 1. sz. 90 – 104.