

8.5. Szuggesztíós technikák és kommunikáció a testnevelésben: konfliktuskezelés, érzelmileg biztonságos környezet, hatékony fegyelmezés.

-Háttéranyag az előadásról¹-

Szerkesztette: Révész László

1. Bevezetés

Jelen fejezet célja, hogy áttekintést nyújtson a képzésben részt vevők számára a testnevelés órán alkalmazott kommunikáció fontosságáról és segítséget nyújtson abban, hogy miként érdemes kommunikálni a hatékony és eredményes testnevelésóra megvalósításához. A képzés 8.5. részében kitérünk a szuggesztíós technikákra, a pozitív kommunikációra, a testnevelő által biztosított légkörre, a konfliktuskezelésre és a fegyelmezés hatékony eszközeire.

2. A hatékony kommunikáció a testnevelés órán

A rendszeres testmozgás számos betegség kialakulásában preventív tényezőnek számít, és a szakirodalmi adatok azt is mutatják, hogy a diákkorban aktív mozgást végzők felnőttkorukban is elkötelezettek lesznek a rendszeres fizikai aktivitás iránt (Vlachopoulos és mtsai, 2011). Ugyanakkor kettős tendenciának vagyunk tanúi mindeközben, a nemzetközi adatok szerint a testnevelés(óra) és a mozgás iránti motiváció egyre csökken. Az amerikai 9-13 éves korosztály 22,5%-a például egyáltalán nem vesz részt tanórán kívüli szabadidős mozgástevékenységekben (Rosamond és mtsai, 2008). A modern társadalom felgyorsult életritmusú világában mindannyian tapasztalhatjuk a rendszeres testmozgás iránti igény valamint az inaktív életmód együttes jelenlétét (Pikó és Keresztes, 2007). A kutatási eredmények (pl. Halmi és Németh, 2010a, Pikó és Keresztes, 2008a; Székely, 2013) arra hívják fel a figyelmünket, hogy mindenképpen szükséges megismernünk a sportolási szokásokat befolyásoló tényezők összetett rendszerét, illetve a sport illeszkedését az életmód keretei közé (Pikó és Keresztes, 2007). A szabadidős fizikai aktivitás gyakoriságának és jellegzetességeinek feltárása a testnevelés szempontjából is hasznos lehet, hiszen a diákok idejük nagy részét az iskolában töltik, a testneveléssel kapcsolatos pozitív tapasztalatok és belső motivációs tényezők pedig elősegítik a felnőttkori, illetve a szabadidős fizikai aktivitást (Sallis és McKenzie, 1993; Vallerand, 1997). Általános iskolások körében a sport a gyerekek életének szerves részét képezi (Keresztes és mtsai, 2003), azonban a serdülőkor éve alatt a csökkenés egyre jelentősebb (Hardy és mtsai, 2007; Telama és Yang, 2000). Ezért nem meglepő, hogy a túlsúly prevalenciája már ebben az életkori szakaszban is igen jelentős (Gordon-Larsen és mtsai, 2004).

Mindennek kapcsán egyre inkább előtérbe kerül a nemzetközi szakirodalomban is a testnevelésórás kommunikáció kérdése is (számos más faktor vizsgálata mellett), azonban a gyakorlati kézikönyvek általában csak néhány oldal általános információt adnak (lásd pl.

¹ A háttéranyag alapját a Magyar Diáksport Szövetség által megrendelt elemző tanulmányok adják. A tanulmányok teljes terjedelemben elérhetőek az MDSZ által kiadott Multidiszciplináris tanulmánykötetekben. A háttéranyaghoz felhasznált tanulmányok szerzői: Tóth László, Csenki Laura, Keresztes Noémi

Metzler, 2011). Akár azt is gondolhatnánk, hogy a testnevelésórán a tanárnak kevésbé kell aggódnia azon, hogy hogyan beszél, hogyan instruál, hiszen az óra mozgással telik, nincs is rá idő, hogy erre külön figyeljen. Azonban ahogy Stiehl és mtsai (2008, 31. o.) fogalmazzák: „semmi sincs távolabb az igazságtól”. Ugyanis a szavak, amiket a tanárok, edzők használnak, meghatározzák a részvétel iránti attitűdöt is. Sőt, nemcsak a szavak, hanem a tanár egész lényével kommunikál.

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

2.1. A kommunikáció csatornái, szabályai

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

A verbális csatorna az emberre jellemző, specifikus kommunikációs mód (Buda, 1994), azaz a nyelv és a beszéd. A nyelvhasználat bonyolult grammatikai, szemantikai, kulturális és társadalmi szabályozás alatt áll, különböző kapcsolatban mást és mást engedhetünk meg magunknak. A nem verbális kommunikációs csatornáknak máig nincs egységes kategóriarendszere (Buda, 2004), de néhányat érdemes bemutatni közülük. A mimikai kommunikáció elsősorban az érzelmeket „küldi” a befogadónak. Kimutatás szabályai kultúrafüggőek, azonban az arcon tükröződő alapérzelmek (Ekman és Cordano, 2011; Gősiné Greguss, 2012) univerzálisak, minden kultúrában ugyanúgy felismerhetőek. A tekintet irányának, tartalmának, mennyiségének komoly szabályozási szerepe van, ez hordozza a legtöbb befolyásoló jelzést a kommunikáció során. Szigorú szabályozás alatt áll, ezek megsértése kellemetlen helyzeteket von maga után (például a liftben a szoros közelség miatt kerülnünk mások tekintetét, vagy az intenzív bámulás agressziót kelt a befogadóban, illetve az is szabályozva van, hogy férfi és nő mit és hogyan nézhet a másikon a kommunikáció során). A mozgásos nonverbális kommunikációs csatornák közé tartoznak a gesztusok, a poszturális kommunikáció, a proxemikai szabályozás². Ugyancsak a nonverbális kommunikációhoz tartoznak a vokális kommunikációs jelzések: hangszín, hanglejtés, hangerő, hangsúly, beszédtempó, szünetek, bár vannak, akik ezt külön, paraverbális eszközök néven tárgyalják (Castañer és mtsai, 2010). Pedagógiai szempontból fontos tapasztalat, hogy a gyermekek jóval érzékenyebben kódolják a nem verbális jeleket, így ha azok nincsenek összhangban mondanivalónkkal, hiteltelenné válhatunk tanítványaink előtt.

² A poszturális kommunikáció a testhelyezettel való kommunikáció, pl. amikor valaki felé fordulunk, vagy elfordulunk. A proxemikai szabályozás más néven térközsabályozás, azt jelenti, hogy mennyire állunk közel a kommunikációs partnerhez. Utóbbit kulturális normák is szabályozzák.

2.2. Tudatosság és szándék a kommunikációban

A kommunikációban minden fél a teljes lélektani működésével vesz részt és a köztük való viszony is megjelenik. Schulz von Thun modelljében (1991) a kommunikáció négy aspektusát feltételezi, azaz a kommunikációban a manifeszt tartalom mellett megjelenik a (többnyire rejtett és indirekt) mozgósító jelentés (appeal), a kapcsolati szint és az önkifejezés, s ezek folyamatosan jelen vannak a kommunikáció során. Például ha egy tanár az órán azt mondja a diáknak: „Gyerünk már, becsöngettek!”, ez tartalmi szinten annyit jelent, hogy szólt a csengő, önkifejezés szintjén, hogy el szeretné kezdeni az órát, kapcsolati szinten, hogy miért neki kell szólnia és a mozgósító jelentés szintjén sietésre buzdít. Nyilván ezek közül a legbonyolultabb a kapcsolati szint, mivel ebben például a tanár-diák kapcsolat minősége is kifejeződik (mind a tudatos, mind a tudattalan folyamatok szintjén).

2.3. A kommunikáció dinamikai vetületei

A partnerre irányuló metakommunikáció általában az elfogadás-elutasítás- vonzalom-ellenszenv, tetszés-nem tetszés dimenziói mentén zajlik és értelmezhető (Buda, 2004), ami evolúciós szempontból abszolút érthető (Bereczkei, 2003).

A tanár a kommunikáció során közvetíti a saját érzelmeit, a diákok teljesítményét, motivációját pedig a tanárhoz való kötődés, illetve saját affektív folyamataik határozzák meg. A tanítás, még inkább a nevelés előfeltétele az affektív kötelék, azaz a kötődés (Gombos és mtsai, 2009).

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

tekintélyelvű stílusban pedig szintén megjelennek a világos keretek, de gyakran nincs hozzájuk magyarázat, a lényeg a tanár tekintélyének a fenntartása.

2.4. A kommunikáció személyiségfejlesztő hatásai

2.4.1. Interakciós szinkronitás, mentalizáció

Az ember születésétől kezdve társas lény. A szociális és affektív ingereket mind tudatosan, mind nem tudatosan észleljük (Kulcsár, 2005). A kutatások eredményei szerint „egy adott személlyel kapcsolatos információk nagy részét a nem szándékos és nem kontrollált viselkedés közvetíti” (Kulcsár, 2005. 328. o.). A gyermek születésétől kezdve kommunikációs rendszerben él. A megfelelő kommunikáció során létrejöhet az úgynevezett interakciós szinkronitás, ami anya-gyerek kapcsolatban, és terápiás kapcsolatban jól ismert jelenség (Varga S., 2011). Ilyen például az anya-gyermek kapcsolatban az etetésnél párhuzamosan megjelenő szájnyitás, amikor az anya is nyitja a száját, és a legtöbbször észre sem veszi.

Az érzelemszabályozás megfelelő vagy nem megfelelő működését a korai évek tapasztalatai alapozzák meg, s a mai szakirodalomban főként a mentalizációval kapcsolatban került előtérbe. A mentalizáció olyan „tudatelőttes (preconscious) imaginatív mentális aktivitás, melynek során mások viselkedését intencionális mentális állapotokként értelmezzük (szükségletekként, vágyakként, érzésekként, hiedelmekként, stb.)” (Fonagy, 2008, 4. o.), azaz képesek vagyunk arra, hogy magunknak és másoknak mentális állapotokat (érzelmeket, gondolatokat) tulajdonítsunk és a viselkedés alapján megértsük, mi is zajlik a másik emberben. Mindez azonban nem kizárólag a korai években működik, hanem minden fontos kapcsolatunkban. A pedagógus a működésével befolyásolja a tanítványait. A szakirodalom ennek három szintjét ismeri: behódolás, azonosulás, interiorizáció (Kissné Gombos, 2009a,b). Behódolás esetén a jutalom elérése illetve a büntetés elkerülése motiválja a viselkedést, azonosulás esetén az átvett viselkedés a személy identitásán alapuló szerepviszony következménye, interiorizáció esetén pedig a közvetített értékek belsővé válnak.

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

2.4.2. A raport fogalma, raport az iskolában

A raport fogalma a magyar köznyelvbe más jelentésben is használatos, az eredeti (francia) szó szakmai alkalmazása a nemzetközi szakirodalomban a „kapcsolat” jelentésen alapul. Lényege a kölcsönös bizalom, megértés, összhang, amely két vagy több ember között a kapcsolatban létrejön. A modern szakirodalomban három összetevőjét sorolják fel: kölcsönös figyelem/bevonódás, pozitív érzelmek és viselkedéses koordináció (azaz a fentebb tárgyalt interakciós szinkronitás) (Józsa, 2011). A raport kérdését főként az orvos-beteg, pszichológus-

kliens kapcsolatban vizsgálták, azonban ezek a vizsgálatok és eredmények ugyanúgy működnek a tanár-diák, tanár-tanár helyzetekben. Noha nem terápiás kapcsolatról van szó oktatási helyzetben, a résztvevők mégiscsak szövetséget kötnek a közös munkára, amely nem lesz igazán jól működőképes megfelelő raport, kapcsolat nélkül. Ugyanakkor a raport nem olyasmi, amit egyszer megteremtünk és onnantól nincs vele dolog. A pedagógusnak minden egyes találkozáskor újra illetve tovább kell építenie, mivel a raport folyamat. Az osztállyal eltöltött idő növekedésével és a megfelelő alaphelyzet kialakítása után nyilvánvalóan egy újabb találkozáskor egyre kevesebb idő kell hozzá, mivel az alap már megvan. Fontos eleme a raportalakításnak a nonverbális kommunikáció, illetve a verbális és nonverbális kommunikáció összhangja, ami a hitelesség kulcsa. A testneveléssel kapcsolatos szakirodalomban kifejezetten az élményintegrációs oktatásról (outdoor and adventurous activities – OAA) szóló tanulmányok használják ezt a fogalmat (Gilbertson és mtsai, 2006), noha a „normál” testnevelésórán is fontos a diákokkal való kapcsolat jól felépíttése.

2.5. A hatékony tanári kommunikáció

2.5.1. A hatékony tanári kommunikáció elemei és eszközei

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

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

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

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

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

Kajtna (2010) a szociális befolyásolás szempontjából elemzi az élményintegrációs oktatást. Felhívja a figyelmet arra, hogy a tanárnak túl a „szokásos” mozgással szembeni gyakori negatív attitűdökön, az élményintegrációt alkalmazó tanároknak még a biztonság gondjával is meg kell küzdeniük. Kommunikációs szempontból az alábbi általános megállapításokban foglalja össze a teendőket:

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

3. A pozitív szuggesztió

A „szuggesztió egy olyan kommunikáció, amely olyan önkéntelen választ vált ki, amely válasz a kommunikáció gondolati tartalmát jeleníti meg” (Weitzenhoffer, 1989, 321.o.), „és a személyek közötti kommunikáció hatásaként egy automatizmus lép fel (ld. alább), és a kommunikáció fő tartalma (gondolata) tükröződik és aktualizálódik a reakcióban.” (Varga és Diószeghy, 2001, 10.o.). A szuggesztió tehát olyan üzenet, amire a befogadó nem engedelmességből, nem mint parancsra reagál, hanem önkéntelenül.

Felmerülhet a kérdés, vajon kik és milyen körülmények között fogékonyak a szuggesztiókra, azaz a szuggesztibilitás kérdése. A válasz részben nagyon egyszerű, részben nagyon bonyolult. Az egyszerű válasz így hangzik: bizonyos esetekben mindenki fogékony a szuggesztiókra. A bonyolult válasz ugyanez, azzal árnyalva, hogy valójában nincs olyan egyszerű módszer, amivel a(z éber) szuggesztiók iránti fogékonyságot, s így az egyéni különbségeket mérni lehessen (Gheorghiou, 1989).

3.1. A szuggesztiók törvényszerűségei

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

megfogalmazott szuggesztiókat magában átfordítja pozitívba. A másik jó módszer a szakkönyvek (Hammond, 1990, magyarul: Varga és Diószeghy, 2001, Varga, 2005, 2011) olvasása, ahol a szuggesztiós példákat el is magyarázzák.

Ewin (2011) nyolc **törvényt** fogalmaz meg a szuggesztiók működésével kapcsolatban.

a) Az első törvény a **domináns hatás** törvénye, azaz: „Amikor az akarat és a képzelet között ellentét van, minden esetben a képzelet győz” (i.m. 100.). Jó példák erre a különböző fóbiák, ahol a páciens hiába tudja kognitív szinten, hogy a lift, a kígyó, a metró, a repülő stb. nem veszélyes, mégis elkerüli ezeket a helyzeteket.

b) A második törvény a **fordított erőfeszítés (hatás)** törvénye. Ez azt jelenti, hogy „Ha valaki attól fél, hogy nem tud valamit megtenni, mennél jobban próbálja, annál kevésbé lesz képes rá” (i.m. 101.). Jó példája ennek a férfiaknál a pszichogén impotencia, vagy a jó képességű tanulók sorozatos vizsgabukásai.

c) A harmadik a **koncentrált figyelem** törvénye, azaz „egy gondolat a lehetőségek határain belül megvalósítja önmagát” (i.m.102.). Azaz nagyon nem mindegy, hogyan gondolunk az előttünk álló eseményekre, mert a gondolatnak ereje van. Ewin (2011) Jimmy Cartert hozza példának, aki gyerekként is arról álmodott, hogy az USA elnöke lesz és ezt meg is valósította.

d) A negyedik a **kísérő érzelmek törvénye**, azaz „egy szuggesztió ereje arányos az azt kísérő érelemmel” (i.m 102.). Jó példa erre a placebo működése, ami annál hatékonyabb, minél nagyobb a stressz, vagy akár az égési sérülés ellátása során alkalmazott szuggesztiók.

e) Az ötödik az **önszuggesztió** törvénye, mely szerint „a szuggesztió valójában csak azokat a feltételeket teremti meg, hogy autoszuggesztióvá váljon, vagyis hogy a self legmélyebb rétege is elfogadja azt. Ugyanaz az incidens eltérő hatású lesz attól függően, ki az alany, aki a szuggesztiót kapja.” (i.m. 103.).

Ewin (2011) három kiegészítő törvényt ír le a kutatások és saját tapasztalatai alapján. Cheek megfigyelései nyomán született a **pesszimiztikus értelmezés** törvénye, mely szerint „ha egy állítást értelmezhetünk optimistán és pesszimizistán is, az ijedt ember pesszimizista értelmezést fog adni” (i.m. 104., eredetiben: Cheek, 1981. 87. o.). Ez a klasszikus „félíg üres – félíg tele pohár” kérdés. A második Ewin-féle kiegészítés az **észlelt realitás** törvénye, azaz „ha valaki azt hiszi, hogy valami igaz, akkor az számára valóban igaz” (i.m. 105.). Az utolsó kiegészítő törvény a **hipnotikus mélység** törvénye Ewin (2011) személyes tapasztalatain alapul. Eszerint „amikor egy páciens biztonságban érzi magát, olyan mély transzba megy, amilyen mélységre szükség van, hogy megoldjon egy problémát, vagy olyan felszínes transzban marad, amilyen szükséges, hogy megvédje magát” (i.m. 105.).

3.2. A szuggesztiók felépítésének általános szabályai

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

3.3. A szuggesztiók típusai

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

- a) honnan származik a szuggesztió: külső környezettől (heteroszuggesztió, ami érkezik a tárgyi környezetből, vagy személytől), vagy saját képzetársításból (autoszuggesztió),
- b) hogy milyen kommunikációs csatornát használ: verbális vagy nonverbális,
- c) hogy milyen szinten hat (tudatos vagy tudattalan), illetve,

- d) hogy a kapcsolat a kiváltó és a hatás között mennyire megfogható (például ha konkrét látvány váltja ki a hatást – ez közvetlen szuggesztió, ha képzeti folyamatok játszanak szerepet benne az a közvetett szuggesztió).

3.4. Szuggesztiós stratégiák

A szuggesztiók alkalmazása nem annyiból áll, hogy néhány biztató mondatot mondunk, hiszen láttuk, hogy szinte minden megnyilvánulás, sőt tárgy is működhet szuggesztióként, amennyiben a helyzet ezt lehetővé teszi, s mindez akár negatív, akár pozitív irányban is hathat.

Az egyik leghasznosabb stratégia a **követés-vezetés** (pacing-leading). Ennek lényege, hogy a jelen állapotból indulunk ki (először elfogadjuk az állapotát, a helyzetét a másinak, megfogalmazzuk a látható és nem látható dolgokat, és a valószínűsíthető érzéseket, élményeket), s amikor látjuk, hogy a másik teljes figyelme a mienk, akkor térünk át a vezetés szakaszára, amikor a kívánt iránynak megfelelően adjuk a szuggesztiót. Ezért nem szerencsés például egy nagyon izguló, vagy esetleg agresszív gyereknek azt mondani, hogy „nyugodj meg”, mert bár a pozitívítás követelményét ez a mondat teljesíti, mégis ellenkező irányba fog hatni, mivel a kiindulás nem kongruens az általa átéltekkel. Helyesebb, ha abból indulunk ki, amit látunk, például így: *„Látom most nagyon izgulsz/feszült/dühös vagy, ez nagyon nehéz lehet most (ha ránk figyel, folytathatjuk). Ez teljesen természetes. Tudod, amikor félünk, érdekes változások vannak a testünkben, te is megfigyelheted. (Innentől térünk át a vezetésre). És ahogy figyelsz a testedre, kíváncsi vagyok, észrevetted-e, hogy hol vannak a testedben lazább, kényelmesebb érzések, (kivárás) és ezzel a koncentrációval képes vagy elérni, hogy ezek az érzések máshová is eljussanak, és lassan megnyugszol.”*

A másik fontos stratégia a **kettős kötés** (double bind). Ennek lényege a választás illúziójának felkínálása, s ezáltal a kontrollélmény fokozása. Klasszikus példája kisóvodás gyereknel a *„piros vagy kék zoknit kéred?”*. Az általunk kívánt fő célt tekintve nincs választás (lesz zokni a gyerek lábán), ám mégis az aktív közreműködés lehetőségét teremti meg.

Az egyik leggyakrabban használt technika az **átkeretezés** (reframing). Ilyenkor egy adott helyzetnek, élménynek más keretet adunk, s ez élményszintű változást hozhat. Például nem mindegy, hogy egy vereséget kudarcként vagy tanulási lehetőségként aposztrofálunk, vagy egy a diákok számára új helyzetet úgy kommunikálunk, hogy „muszáj” (mert például benne van a tantervben), vagy „érdekes lehetőség”.

Nagyon egyszerű stratégia a **yes-et**, melynek során olyan kérdéseket teszünk fel, melyekre előre tudhatóan „igen” a válasz, és miután megkapjuk az igenlő válaszokat, tesszük fel azt a szuggesztív tartalmú kérdést, ami szintén igen választ eredményez. Tipikusan jól használható meccsek előtt a csapat összetartozását erősítő szándékkal, vagy a tanórán új gyakorlat bevezetésénél.

Nagyon gyakran használunk **metaforákat, képzeti képeket, anekdotákat, szimbólumokat** például a figyelem ott tartására, vagy a szuggesztiós hatás elmélyítésére.

Azért nagyon jó ezeket használni gyerekeknél, mert ez áll legközelebb az ő (kontrafaktuális) gondolkodásukhoz, ami még jórészt képekben történik, és a velük való kommunikáció során gyakorlatilag az történik, hogy képeket küldünk nekik (gondoljunk a törvényszerűségeknél leírt „ne nyúlj hozzá, mert leesik”-példára). Éppen ezért a metaforák sokkal inkább hatnak a tudattalan szintjén, ezáltal befogadásuk is önkéntelenebb. Célirányos fantáziát lehet használni például a szem-kéz koordináció elősegítésére, például kosárlabdában büntetődobások gyakorlása esetében: „*olyan, mintha láthatatlan zsinór kötné össze a labdát a kezeddal és a kosárral, képzel el a labda ívét, ahogy száll a levegőben, centiről centire* (le is lassíthatjuk a képet), *és ahogy végül megkönnyebbülten a kosárban landol*”. (Érdemes észrevenni, hogy ez a szuggesztiósor tartalmaz rögzített szókapcsolatot – „centiről centire” is, és implikációt – „megkönnyebbülten” – utóbbinál érthető a labdára is és a dobóra is a dolog.). Mindezek a technikák azonban csak akkor válnak élővé és működővé, ha **hitelesen és őszintén** kommunikáljuk. Ugyanis ha mi magunk nem hiszünk a működésében, mondhatunk csodálatosan kimódolt, kifinomultan felépített szuggesztiósorokat, a nonverbális kommunikációs jelek (hiszen azok is szuggesztióként tudnak működni) elárulnak bennünket. A szuggesztiókra is igaz, hogy verbális-nonverbális inkongruencia esetén a nonverbális jeleknek lesz nagyobb hatása.

4. Kommunikációs-szuggesztiós eszközök és lehetőségek a testnevelésórán

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

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

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

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

Értékelés – kerülendő	Mondd, amit látsz és érzel, légy specifikus!
„Milyen klasszak vagytok, hogy eltették az	„Látom, sokat dolgoztatok, minden eszköz a

eszközöket!”	helyén van. Nagyon jó érzés ide bejönni.”
„Nagyon jól játszottál!”	„Nagyon jól használtad a teret, ahogy átvitted a labdát a védők között.”
„Jól van, csapat, szép, kooperatív játék volt!”	„Le vagyok nyugózva, ahogy megoldottátok a helyzetet a pályán, mindenki labdához jutott és épp a megfelelő pillanatban.”

1. táblázat Kerülendő és hatékony megerősítő stratégiák

4.2. Visszajelzés a teljesítményről kérdések illetve szuggesztív mondatok formájában

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

Ahelyett, hogy	Visszakérdezés	Szuggesztív technikák
„Jó volt a dobási technikád.”	„Milyen érzés volt összehangolni a szemed és a kezed?” „Mit éreztél a kezedben, karodban, stb.?”	„Nem tudom, mit éreztél pontosan, de ahogy ott álltál, kívülről az látszott, hogy a szemed és a kezed együttműködik, és az egész tested összehangoltan mozog.” (rögzített szókapcsolat)
„Ügyesen megoldottad a helyzetet”	„Mire figyeltél, miközben álltak körülötted a védők?”	„Az egész helyzet olyan volt, mint amikor a gazella kimenekül az oroszlánok közül, gyors, hatékony, sima mozdulatokkal, nagyon érezve a környezetét” (metafora)
„Igen, jó voltál”	„Érzed, ahogy az izmaid napról napra erősebbek?”	„Érzed, ahogy erősödsz? Érzed, ahogy egyre pontosabbak a dobásaid?” (yes-set)

2. táblázat *Visszajelzés nyitott kérdések és szuggesziók formájában*

4.3. A bizalom megteremtésének kommunikációs építőkövei

Talán a legnehezebb kérdés a kölcsönös bizalom megteremtése, az embereknek a hétköznapi életben is sok gondot okoz ez a kérdés. Nem véletlen, hogy a gyakorlati kézikönyvek (személyiségfejlesztők és a kifejezetten testnevelésórára kifejlesztettek is) tele vannak bizalomépítő gyakorlatokkal (Demers, 2008; Sutherland, 2006). Azonban ahhoz, hogy ezeket a gyakorlatokat is tudjuk alkalmazni, már korábban el kell kezdeni úgy kommunikálni, hogy a diákok hajlandóak legyenek részt venni ezekben.

1. Érzések elfogadása		
Ahelyett, hogy...	Inkább így...	Szuggesziós technikák
„Nem baj, hogy veszítettetek.”	„Megértem, hogy csalódott vagy/csalódottak vagytok” (érzések elfogadása)	„Természetes, hogy most csalódott vagy/csalódottak vagytok, ebből látszik, mennyire fontos neked/nektek ez a játék, és ez, hogy fontos, lehetőséget ad arra, hogy tudjád/tudjatokl tovább küzdeni.” (pacing-leading)
„Ne félj, nem esel le”	„Ijesztő lehet olyan magasan állni.” (Ez jó kiindulás, ám önmagában kevés, mert csak megértést ad, de támpontot nem.)	„Először mindenkinek félelmetesnek tűnik ez a helyzet, de ahogy megszokod, érzed, hogy képes vagy egyre stabilabban állni, és később mozdulni is.” (truizmus ³)
„Ne legyél mérges azért, mert nem sikerült bedobni a kosarat!”	„Hú, ezek kemény, dühös érzések!”	„Látom, dühös vagy, meg tudnád mutatni ezen a labdán, mennyire? Aha, látom. Ezt az energiát fel lehet ám használni másra is.” (pacing-leading, átkeretezés)

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

2. Saját érzések kommunikációja		
Ahelyett, hogy...	Inkább így...	Szuggesztív technikák
„Mi van veletek ma? Nem bírtok odafigyelni?”	„Türelmetlen leszek, ha azt látom, nem tudjuk rendszeresen megcsinálni a feladatot.”	Figyelemfelhívó jelzés után szemkontaktust felvéve, közelséget teremtve – csöndben maradni. (kizökkentés, más csinálunk, mint amit várnak)
„Mi tart már ennyi ideig? Nem vagytok képesek befejezni a feladatot?”	„Nagyon zavar, hogy még nem vagyunk készen, szeretném, ha 3 perc alatt mindenki befejezné a feladatot.”	„ <i>Minél hamarabb befejezitek a feladatot, annál több idő marad a játékra.</i> ” (rögzített szókapcsolatok)
3. Információ inzulturnélkül		
Ahelyett, hogy...	Inkább így...	Szuggesztív technikák
megfélemlítés: „Ha nem hagyjátok azonnal abba a szövegelést, mindenki csinál 20 fekvőtámaszt.” ⁴	„A folyamatos beszélgetés mindenki idejét rabolja.”	Kisebbségnél - Elkezdeni énekelni, lehalkított hanggal, halkán kezdeni egy mesét mozgásos elemekkel.* (kizökkentés, paraverbális eszközök használata) <i>„Látom, most szükségetek van egy kis csicsérgésre, talán elfáradtatok, mit szólnátok egy izgalmas/pihentető gyakorlathoz?”* (attól függően, mire van szükség)</i> Nagyobbaknál: <i>„Látom, képesek vagytok egyszerre többmindenre figyelni, beszélgetni és arra is, amit csinálni kell, de emlékeztek, van egy olyan egyezségünk, hogy egymásra is figyelni</i>

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

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

3. táblázat A bizalom kommunikációs alaptechnikái

4.4. A viselkedés konzekvenciái – a nehéz helyzetek

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

Ahelyett, hogy...	Inkább így...	Szuggesztíós technikák
„Tűnj el a szemem elől!”	„OK, csapat, segítsünk X-nek emlékezni az egyezségünkre.”	„ <i>Most mindenki üljön le, és maradjunk kicsit csendben. Rendezzük sorainkat</i> ” (ez nem valódi szuggesztíó, de akkor segít, ha a tanár emocionális állapota is rendezetlenné vált, azaz amikor úgy érzi, a szituáció kezelhetetlen)*
„Úgy viselkedsz, mint egy állat.” „Hát te egy katasztrófa vagy.”	„Felháborít, amit csinálsz, ahogy lökdösödsz, és amiket mondasz.”	„ <i>Idejövök melléd, mert innen jobban látom, mit csinálsz és jobban tudok segíteni, hogy olyan irányba alakítsuk a dolgokat, ami mindenkinek jó.</i> ” *(pacing-leading)
„Ha még egyszer eldobod a labdát, az igazgatóhoz küldelek.”	„A labdát dobálni a megbeszéltek keretei között lehet. Vagy leteszed és akkor itt maradhatsz, vagy kiültetlek és elveszítesz 10 percet a játékból – te döntesz.	„ <i>Látom, ez neked nagyon fontos, hogy ennyi irányba el tudod dobni a labdát, mi lenne, ha eltalálnánk vele a karikát?</i> ” (és gyakorlatváltás, ez főleg kisebb gyerekeknél) (pacing-leading)

4. táblázat A viselkedés konzekvenciái

5. Konfliktusok a testnevelés órán

Egyes szakirodalmi hivatkozások szerint a konfliktusok döntő része 60-70%-a a nem megfelelő kommunikációból adódik. Ez egy nagyon magas szám, főleg annak függvényében, hogy egy kis odafigyeléssel jelentősen csökkenthető lehetne a konfliktusok száma.

A konfliktus fogalom a latin „confligere” szóból ered. eredeti értelmezése: fegyveres összeütközést jelentett. Ebből fakadóan általában negatív érzelmeket, érzéseket vált ki. Más

aspektus szerint olyan ütközés, amely mögött igények, szándékok, érdekek, értékek, szükségletek, vélemények szembenállása húzódik meg (Szekszárdi, 1995). Gordon szerint „harcra” akkor kerül sor, amikor az egyik fél akadályozza a másik fél igényeinek érvényesítését.

A konfliktusokkal kapcsolatban három megközelítés alakult ki:

1. A Hagyományos megközelítés szerint: a konfliktus káros, ezért elkerülendő.
2. A Human relation nézőpont szerint: természetes, elkerülhetetlen.
3. Az Interakcionista nézet szerint: pozitív erőforrás, a sikeres szervezeti teljesítmény előfeltétele is lehet.

A konfliktusokat feloszthatjuk aszerint is, hogy pozitív, vagy negatív kimenetelűek. Ezek alapján beszélhetünk konstruktív-, és destruktív konfliktusokról.

A konstruktív konfliktusok jellemzői:

a cél elérést elősegítik
a kreativitást fejlesztik
enyhítik a feszültséget
növeli a teljesítményt
leválasztja a problémáról az egyént

A destruktív konfliktusok jellemzői:

a cél elérést gátolják, aláássák a célokat
a csoport teljesítményét csökkentik
a csoport széteséséhez vezethet
védekező magatartást alakít ki

A konfliktusok kialakulása általában nem egy adekvát, jól meghatározható jelenséghez kapcsolódnak. Általában egy hosszabb folyamat eredményeként alakulnak ki, sok esetben látens módon. A konfliktusok kialakulásának folyamatában az első szakasz a megelőző helyzet, amikor még a konfliktus kialakulásának az első jelei sem tapasztalhatóak. Ezután következik maga a konfliktus felismerése, kialakulása. A konfliktus azonosítása után a konfliktusban részt vevő személyek konfliktusmegoldó stratégiát választanak. Ez nagyban függ a személyiségüktől, a konfliktus típusától és a másik fél személyiségétől. A stratégiák kiválasztása és alkalmazása után, a folyamat utolsó szakasza a következmények szakasza,

ahol beszélhetünk a konfliktus megoldásáról, vagy a nem eredményes konfliktuskezelésről, ahol a konfliktus megmaradhat, esetleg elmélyülhet, vagy csökkenhet a mértéke.

A konfliktusban részt vevők viselkedése nagyban függ két területtől. Ezek közül az egyik, hogy az adott személy inkább önérvényesítő, vagy önalávető. Ha önérvényesítő, akkor erősen küzd az igazáért, és azért, hogy a konfliktusból eredményesen, esetleg „győztesen” kerüljön ki. Az önalávető személy inkább háttérbe kerül és kevésbé érvényesíti saját elképzeléseit. A másik terület az eredmény-, illetve a kapcsolatorientáció erőssége. A kapcsolatorientált személyek inkább fenntartják a jó kapcsolatot, mintsem mindenképp saját igazukat juttassák érvényre, az eredményorientált személyeknek pedig inkább a megoldás eredménye számít, akár annak árán is, hogy a konfliktusban részt vevő személlyel megváltozik, esetleg megromlik a kapcsolata.

A leggyakrabban alkalmazott konfliktusmegoldó stratégiák:

- Győztes- vesztes stratégia
- Alkalmazkodó stratégia
- Elkerülő stratégia
- Kompromisszum kereső
- Problémamegoldó stratégia

Ezen stratégiák más-más szituációkban lehetnek eredményesek, emiatt nem állíthatjuk egyik kizárólagos eredményességét sem. Alkalmazásakor figyelembe kell venni, hogy milyen jellegű konfliktusról van szó, ki a másik fél és mit szeretnénk elérni.

A továbbiakban néhány szempontot sorolunk fel az egyes stratégiák alkalmazásával kapcsolatban.

Győztes-vesztes stratégia:

- Döntő fontosságú dolgokban
- Szakértelmet igénylő dolgokban
- Ha az iskola működésében ez nagyon fontos
- Amikor nincs más lehetőség

Hátránya, hogy csak az egyik fél érdeke érvényesülhet (van vesztes). A tanár-diák kapcsolatban nem jellemző ezen stratégia alkalmazása, hiszen kevés olyan eset van, amikor a

probléma kizárólag e stratégia alkalmazásával lenne megoldható. A kollégákkal szemben már többször előfordulhat a győztes-vesztes stratégia alkalmazása.

Alkalmazkodó stratégia:

- Rájövünk, hogy nincs igazunk (önreflexió!).
- Ha be akarom bizonyítani, hogy értem-hallom, amit mondanak
- Ha az adott kérdés fontosabb a másinak, mint nekem.

Ha minden áron alkalmazkodni akarunk, nem fejlődik a konfliktusmegoldó kompetenciánk! Emiatt a kapcsolatorientált személyek gyakran alkalmazzák ezt a stratégiát. Ebben az esetben az önérvényesítés háttérbe kerül és a kapcsolatorientáció erősödik fel.

Elkerülő stratégia:

- „mindenki a plafonon van”
- „nincs megoldás”
- Ha adok-kapokba megy át a dolog
- Amikor több időre van szükség a megfelelő döntéshez

A leggyakrabban alkalmazott stratégia, DE bizonytalanság esetén van leginkább! A probléma megoldásának halasztása nem mindig okoz gondot. Vannak esetek amikor ez megfelelő út, azonban ez nem jelenti azt, hogy a konfliktus feledésbe merülhet, hiszen a konfliktusok sajátossága, hogy maguktól nem oldódnak meg.

Kompromisszum kereső:

- Gyors döntés, de nem hagyom magam
- Ha két erős személy „ugrik egymásnak” (egyenlő felek)
- Ha vissza kell térni később a problémára
- Mindkét felet kielégítő célok esetén

A kompromisszum gyakran csak törékeny egyensúlyi állapot! Gyakran csak „tűzszünetet” jelent. Valójában akkor beszélünk kompromisszumkereső stratégiáról, ha az álláspontok közelednek, és mindkét fél nagyjából azonos mértékben enged az álláspontjából. Abban az esetben, ha az egyik fél domináns, és lényegében a másik fél enged csak, valójában a győztes-vesztes stratégia került alkalmazásra.

Problémamegoldó stratégia:

- Ha a tanulás/tudás a cél
- A különböző nézőpontokat el lehessen mondani
- Amikor érzésekkel van dolgunk
- Készek együttműködni a felek

Csak együttműködés, kooperáció esetén valósítható meg! A felek közösen és együttesen oldják meg a problémát. Az egyik legeredményesebb módja a konfliktusok kezelésének.

A konfliktusmegoldásban célszerű figyelembe venni, hogy a meg nem oldott konfliktus tartós feszültséget okoz. A tanár-diák és a tanár-tanár kapcsolatban pedig alapvetően kizárja az eredményes és hatékony munkát ez a tartós állapot. A rosszul megoldott konfliktus a konfliktus felerősödéséhez, újbóli kialakulásához vezet, ami szintén jelentősen rontja a hatékonyságot. A konfliktus megoldása legtöbb esetben a probléma megoldását jelenti, emiatt a kulcsszó a konfliktus megoldása!

6.A fegyelmezés hatékony eszközei

A gyermekkor büntetéssel és jutalmazással összefüggő tapasztalatainak kialakulásában a tanári viselkedésnek, a tanári stílusnak óriási szerepe van. A tanár stílusa alapjaiban határozza meg a tanár-diák kapcsolatot, befolyásolja az oktatási-nevelési folyamat kimenetét, hatással van a tanulói eredményességre (Cohen és Amidon, 2004). A tanár motivációs és fegyelmezési stílusa már a korai életkorokban is kialakíthatja a tanuláshoz való pozitív vagy negatív attitűdöt.

Kérdésként fogalmazhatjuk meg, hogy miképpen nevelhetünk magas elsajátítási motivációval rendelkező, a környezetben kihívást, teljesítményt kereső, belsőleg motivált, boldog gyerekeket. A válasz a tanárok (és a szülők) – az oktatási-nevelési folyamatban nyújtott – viselkedésében keresendő. A gyermekek teljesítményének értékelése, a jutalmazás, mint megerősítés, a nem kívánt viselkedés büntetése, a tanárok rejtett vagy nyílt elvárásai egyaránt fontos szerepet játszanak a tanulók motivációjának alakulásában.

A cselekvés gyakori jutalmazásával megszűnhet vagy lecsökkenhet az érdeklődés. Tehát a jutalom nem megerősítőként, hanem – a tanuláselméleteket is cáfolva – éppen ellenkezőleg az adott viselkedés iránti motiváció kioltásához vezethet. Ez a paradox hatás – amit gyermekeknél és a felnőtteknél egyaránt megfigyeltek – abból fakad, hogy a személy ebben a helyzetben úgy gondolja, hogy a környezete kontrollálni szeretné a tevékenységét. A külső motiváció, mint pl. a pénz fontos összetevője a motiválási folyamatnak, de olykor éppen ellenkező hatást váltunk ki vele.

Néhány esetben a jutalmazás nem csökkenti, hanem növeli a motivációt. Deci (1975) szerint a jutalomnak két vetülete van. Az egyik a viselkedés kontrollálásával kapcsolatos. A teljesítménnyel együtt növekvő jutalom csökkenti a belső motivációt. Ha a gyerekek előre beígérik a jutalmat és a teljesítmény növekedésével emeljük a jutalom mértékét is, biztosan csökkenni fog a belső motiváció. Ha a jutalom a teljesítmény feltételeként jelenik meg kontrollálja a viselkedést. Azonban ha a jutalom a képességeinkről árul el információt, azt bizonyítja, hogy kompetensek vagyunk. Ebben az esetben a motiváció növekedni fog. A pedagógiai gyakorlatban az információs jellegű jutalmazás inkább szimbolikus formában jelenik meg mint pl. a dicséret, és akkor lesz kedvező hatású ha a tanár nem rutinszerűen, hanem alkalmasszerűen alkalmazza. Ezért a dicséretnek személyre szabottnak és tárgyilagosnak kell lennie, jól kell tükröznie a gyerek teljesítményét. A reális és pontos tanári visszajelzés a teljesítményről hozzásegíti a gyereket ahhoz, hogy önmaga is reálisan tudja megítélni a teljesítményét. A feltételhez kötött kontrolláló jutalmazás során egy idő után maga a jutalom megszerzése válik céllá, amely a későbbiekben az érdeklődés elvesztését és a tevékenység befejezését vonja maga után. A demotivált tanuló motivációs szintjének emelése az oktatás változatos formáival érhető el. A kedvezőtlen attitűd dicsérettel, biztatással nem befolyásolható (Réthy, 2004). A tevékenység újradefiniálásával, a tananyaghoz kapcsolódó egyéb feldolgozási móddal „visszacsalogatható” a gyerek az oktatási folyamatba. Testnevelés és sport témakörben a „kutatói” tevékenység pl. a magyar olimpiai bajnokok összegyűjtése egy adott sportágban, játékvezetés, segítségadás, olyan alternatív tevékenységformák, melyeken keresztül jól aktivizálhatók a gyerekek. A sikerélmény kompetenciaélményhez vezet és az önálló ismeretszerzés és örömezés összekapcsolásával a belső motiváció irányába hat.

A büntetés hasonló hatású, mint a kontrolláló jutalom. A büntetés vagy az azzal való fenyegetés, mint pl. a „ha így haladsz fiam, meg fogsz bukni” kijelentések rövidtávon növelhetik a teljesítményt az elkerülő viselkedés miatt, de hosszú távon, az alacsony belső motiváció miatt, az adott tevékenység pl. a sportolás elveszíti vonzó jellegét. Testnevelő tanárok körében meglehetősen gyakori, hogy az órai fegyelmet büntető jellegű testgyakorlatokkal (pl. hosszantartó futások, békaügetés, stb.) próbálják fenntartani. A testgyakorlatokkal (mozgással) való büntetés – néhány kivétellel – éppen ellentétes hatású lesz. (A kivétel az alsó tagozatos korosztály esetében van, ahol gyakorlatilag lehetetlen büntetni a plusz feladatokkal, hiszen ebben az időszakban szívesen mozognak a gyerekek.) A gyakorlatok nagyszámú és értelmetlen végzése a prepubertáskorban negatív érzelmekkel párosul, amely a mozgással szembeni negatív attitűdök kialakulásához vezethet. A serdülőkorban a mozgások finomsága, koordináltsága megszűnik, miközben a testalkat és az egész mozgatórendszer átstrukturálódik. Az erre az időszakra jellemző mozgásokkal szembeni ellenállás (Farmosi, 2011) miatt is, a büntető jellegű testgyakorlatok megutáltatják a fiatalokkal a mozgást.

Azokban a családokban ahol inkább büntetnek, mint jutalmaznak nagyobb valószínűséggel lesz önállóan a gyermek, mint más esetekben. Az állandó tiltások és kritizálások nem adnak megoldásokat, alternatívákat a kívánt viselkedésre vonatkozóan, ezért ezekben az esetekben

gyakran választ a gyermek destruktív megoldásokat. A jól megválasztott jutalmazási forma a családi nevelés során is kedvező irányba befolyásolhatja a gyermek viselkedését.

A fegyelmezés mellett a célorientáltságot és az öndeterminációt vizsgálták több száz fős mintákon (pl. Spray és Wang, 2001). Papaioannou (1998) a diákok célorientáltságát, a testnevelés órai fegyelmezettséget, a diákok által észlelt tanári fegyelmezési stratégiákat és észlelt motivációs környezetet vizsgálta 674 középiskolás diáknál. Az eredmények azt implikálják, hogy azok a tanárok, akik a feladat-orientált irányt erősítik a diákok számára és segítik őket önmaguk megértésében/elfogadásában, fegyelmezettebb osztályközösséget tudtak kialakítani. Hasonló módszerekkel végeztek el vizsgálatot Spray (2002), valamint Murcia és munkatársai (2007). Murcia és munkatársai (2007) kutatásuk során a fegyelmezés okaival és stratégiáival kapcsolatos kérdőívekkel vizsgálták meg 456 14-16 éves spanyol tanulót. Összefüggést találtak a testnevelés és a sport szeretete és a fegyelmezettség között. Bakirtzoglou és Ioannou (2011) ugyanezekkel a módszerekkel 565 15-16 éves görög diákot megvizsgálva hasonló eredményekhez jutottak. Murcia és munkatársai (2008) egy másik kutatásukban az észlelt motivációs környezet, a fegyelmezett viselkedés, a célorientáltság és a flow állapot összefüggéseit vizsgálták 1103 fő 14 éves átlagéletkorú mintán testnevelés órán. Eredményeik alapján arra következtettek, hogy a feladatorientált tanulási környezet erősíti az elsajátítási célok megjelenését.

Az iskolai helyzetekben fellépő sikeres és sikertelen helyzetekben a tanári reagálásoknak kiemelkedő jelentősége van. Siker esetén a képességek jó szintjének és az erőfeszítések elégségességének visszajelzése növeli az önbizalmat és a motivációt. Kudarccal szemben egy belső, könnyen megváltoztatható okot érdemes megnevezni (pl. a gyakorlás hiánya), így a motiváció növekedésével az erőfeszítések megsokszorozhatók (Szabó, 2004).

Az iskolában megszerezhető tudás dekontextualizált tudás. Ez azt jelenti, hogy az ismeretek nem mindig alkalmazhatók közvetlenül a gyakorlatban (Vajda, 2005). Ezt tapasztaljuk a testnevelésórán is, amikor az iskolai ismeretek sajátos szervezése a tantárgyi követelmények és az egyén természetes kíváncsisága közé ékelődik. A jó testnevelő tanár az örökölt képességek és a mozgásfejlődés szintjének figyelembe vételével egyénre szabottan tűzi ki az elérendő célokat és így képes a motivációt fenntartani.

A tanár befolyással van az osztályban uralkodó légkörre, hangulatra, a kooperáló magatartásra, a társas támogatás szintjére. A tanár feladata, hogy az osztályban zajló folyamatokat kontrollálja és szervezze. Az ismereteket közvetítő tanár az ismeretszerzés szintjét értékeli. Az értékelő folyamat során az adott teljesítmény általában érdemjegy formájában jelenik meg. A legtöbbször azonban az érdemjegy nem csak a teljesítmény értékelését tartalmazza, hanem egyéb funkciói is vannak. Az osztályozás tárgyilagos eleme mellett megjelenik a szubjektív terület, mely nagy hangsúlyt kap a motiváció alakulásában. Jól megválasztott érdemjeggyel, és/vagy az érdemjegyhez fűzött magyarázatokkal kitűnően lehet motiválni a tanulókat.

Az értékeléssel a tanár gyakran elvárásokat fogalmaz meg a diákok teljesítményével, viselkedésével kapcsolatosan. Ezek az elvárások lehetnek tudatosak, de megjelenhetnek tudattalanul is. Ezek a rejtett elvárások (lásd Pygmalion-hatás), nagy hatást gyakorolnak a

motivációs bázisra. A konzisztens elvárások beépülnek a tanulók énképébe és segítik vagy gátolják az adott cél elérését. A kihívást jelentő, de reális elvárások segítik leginkább a kedvező motivációs stílus kialakulását (Szabó, 2004). Lopez-Pastor és munkatársai (2013) a testnevelő tanári értékelés elmúlt 40 évét elemezték és megállapították, hogy az értékelési módszerek között egyre inkább az alternatív értékelési technikák kerülnek előtérbe a hagyományos módszerekkel szemben.

7. Kommunikációs KRESZ



Eredményes tanári kommunikáció, az elfogadás nyelve.

Bizalmat elnyerő megjelenés, testmozgás, gesztusok, szavak, érzelmek.

A kommunikáció, kezdeményezés, nyitó szavak használata, kapcsolatteremtés, biztatás, hatásos megerősítő reagálások: megfelelően alkalmazva a mosoly, a bátorítás, a bólintás, és egyéb nonverbális jelek, jelzések azt éreztetik a diákkal, hogy figyelünk rá, érdekel a mondandója. (Tényleg? Folytasd bátran! Figyelek rád!)

Az aktív figyelem verbális technikái

Tisztázás Minél több kérdést próbálnak megfogalmazni egymásnak, azért, hogy minél pontosabban megértsék az üzenetet,

Parafrázis A kommunikációs partnerek értelmezésük szerint újra elmondják a tényeket, a tényekhez fűződő gondolatokat: Vagyis szeretnéd ha...; Jól értem? Az történt, hogy..., stb.

Érzelmek visszatükrözése Egymás érzelmeinek a verbális visszatükrözésére Úgy érzem, csalódtál..., Látom, hogy elkeserít..., Úgy érzem, félsz...

Fontosság felismerése A partnerek elismerik egymás erőfeszítéseit, tetteinek értékét: Értékelem, hogy meg akarod oldani ezt a problémát...; Köszönöm, hogy komolyan kezeled ezt...stb.

Az én-üzenetek

Önfeltárási én-üzenet: a közlő önmagáról, érzelmeiről, gondolatairól, szükségleteiről beszél. Például: Nagyon fáj a torkom, és csak halkabban tudok beszélni. Gyertek közelebb hozzám.

Pozitív én-üzenet: a másik fél viselkedéséből eredő kellemes érzéseket tartalmaz. Például: Nagyon örülök, hogy segítettél ...nak az új gyakorlatban.

Konfrontáló én-üzenet: a közlő célja az, hogy megváltoztassa a partner viselkedését, nem ítélező leírással. Kézzel fogható a hatása, de az érintett döntéseinek megfelelően. Például: Nagyon zavar, amikor beszélgetés van a magyarázatom alatt.

Aktív figyelem (hallgatás)

aktív hallgatás: megkönnyíti a mélyben rejlő, tényleges problémák feltárását, beindítja a problémamegoldó folyamatot, de meghagyja a diáknak a megoldás felelősségét; ráhangolja a diákot, hogy hallgasson a tanárára. (Aha, hmmm..., ja stb.)

passzív hallgatás: arra bátorít, hogy egyre több problémát osszon meg a diák a pedagógussal

A hatékony dicséret

- Következetesen spontán, változatos, őszinte

- Megkülönböztetett figyelmet sugall
- Információt nyújt a teljesítmény értékéről
- Viszonyítási a tanuló korábbi teljesítménye
- A sikert a képesség(ek)nek és az erőfeszítés(ek)nek egyaránt tulajdonítja, nem csak egyiknek vagy másiknak
- ***Elősegíti olyan belső készletés kialakulását, amely arra utal, hogy a tanulók a feladat örömeért vagy a készség, kompetencia fejlődése érdekében emelik a teljesítményüket***



A gátak, a közléssorompók, a kommunikációt negatívan befolyásoló tényezők. Ismeretük azért fontos, hogy a kommunikációs partnerek elkerüljék azokat.

1. ***A fenyegetés*** negatív előfeltételezését a másik félről. Eredménye rendszerint az alárendeltség érzése, ellenségeskedés. (Pl. Ha nem teszed meg, akkor...Ha így folytatod, baj lesz belőle!)
2. ***Az utasítás, a parancs*** a kommunikációs partnerek egymáshoz viszonyított aszimmetrikus viszonyát hangsúlyozza. Ellenállást, sértődést, dühöt válthat ki a partnerből Pl. Ne kérdezd, hogy miért kell tenni, tedd amit mondtam... Holnap első dolgod legyen ám beszélni velem!)
3. ***A vádaskodás, ítélezés*** olyan állítást tételez fel a partner viselkedéséről, magatartásáról, amelynek igazságalapja kétséges. A partnert igen negatívan érinti, ellenszegül, visszavág. (Pl. Mást sem csinálsz, csak azt mondd, nem tudom... Nem látom, hogy nagyon érdekelne, amit csinálunk.)
4. ***A címkézés*** negatív képről tanúskodik, rendszerint nem fedi a teljes igazságot, rontja a kapcsolatot. Értelemszerűen a partner ellenállását, elutasítását váltja ki. (pl. Szörnyű megszállott vagy... Biztos azért nem csinálsz, mert félsz. Olyan vagy, mint egy óvodás!)
5. ***A leckéztetés, moralizálás*** alkalmazója azt feltételezi, hogy kommunikációs partnere tudatlan, sok „tanulnivalója” van még. Ez énképromboló, így negatív érzéseket, ellenállást vált ki. (pl. Nem lett volna szabad..., ebben a helyzetben azt kellett volna választani, hogy...! Ha rendet tartanál magad körül, most nem kellene ilyen kétségbeesetten keresned... Ezért nem szabadna kiborulnod!
6. ***A fontos információk visszatartása*** a kommunikációs partnerek egymásba vetett bizalmának a megrendülését eredményezi. (Pl.: Kapott valaki ma osztályzatot? Nem mondom meg!)
7. ***A faggatózás*** gyanakvásra, bizalomvesztésre utalhat. Tolakodásnak is tűnhet, a partner jogos reakciója erre a bezárkózás (pl. Mikor? Hol? Ki volt még ott? Meddig tartott? Mit csináltál egész nap? Meg tudnád magyarázni, miért nem árultad el?)
8. ***A manipulatív dicséret*** az eredeti funkciójával ellentétes hatást vált ki, a partner énképet negatívan befolyásolja. (pl. Te olyan ügyes vagy... majd segítséggel biztos megcsinálod.)

9. **Rálicitálás** azt közvetíti, hogy a másik fél üzenetei, eredményei nem fontosak, nem elég sikeresek. (pl. Mondok ennél még érdekesebbet... Ennél én többet tudok csinálni.)
10. **A negatív megnyugtató**s néha teljesen értelmetlen, hiszen a viselkedés, amire vonatkozik már nem fordítható vissza, ugyanakkor a partner énképét is rombolja. (pl. Ne legyél ideges! Olyan szörnyen nézel ki, amikor...! Ne aggódj, el fog múlni a fájdalom!