

A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének  
pszichológiai alapjai

## GÉNIUSZ KÖNYVEK

A Géniusz Könyvtár a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által koordinált Magyar Géniusz Program keretében megjelentetett kötetek alkotják. A sorozat célja, hogy széles körű, átfogó segítséget és eligazítást adjon a tehetséggondozás ügyében tevékenykedő szakembereknek és segítőknak.

### A SOROZAT KÖTETEI

M. Nádasi Mária: Adaptív nevelés és oktatás

Revákné Markóczi Ibolya–Futóné Monori Edit–Balogh László: Tehetségfejlesztés a biológiatudományban

Vancsuráné Sárközi Angéla: Drámapedagógia a tehetséggondozásban

Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése

Czimer Györgyi–Balogh László: Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése

M. Nádasi Mária: A projektoktatás elmélete és gyakorlata

Balogh László–Mező Ferenc: Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja

Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai

Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István: Képzőművész tehetségek gondozása

Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése

Kirsch Éva–Dudics Pál–Balogh László: A tehetséggondozás lehetőségei fizikából

Bohdaneczkyne Schág Judit–Balogh László: Tehetséggondozás a közoktatásban a kémia tudományban

Kovács Gábor–Balogh László: A matematikai tehetség fejlesztése

Inántsý-Pap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés

Csernoch Mária–Balogh László: Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén

Gyarmathy Éva: Hátrányban az előny – A szocio-kulturálisan hátrányos tehetségesek

Bodnár Gabriella–Takács Ildikó–Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban

Orosz Róbert

# A SPORTTEHETSÉG FELISMERÉSÉNEK ÉS FEJLESZTÉSÉNEK PSZICHOLÓGIAI ALAPJAI



Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010

Készült a „Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program – Országos Tehetségsegítő Hálózat Kialakítása” (TÁMOP 3.4.4-A/08/1-2009-0001) című projekt keretében.

A projekt az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.



A szakmai tartalomért a szerző felelős.

© Orosz Róbert 2010

# Tartalom

<b>Bevezetés .....</b>	<b>7</b>
<b>1. A sporttehetség-fejlesztés integratív megközelítése .....</b>	<b>9</b>
1.1. Rendszerszemléletű pszichológiai megközelítés .....	9
1.2. Integratív szemlélet az emberi fejlődés kapcsán .....	11
1.2.1. A fejlődéseméletek sokszínűsége .....	11
1.2.2. A fejlődés humánspecifikus szükségletét hangsúlyozó pszichológiai irányzat .....	12
1.2.3. Törekvés az emberi fejlődés integratív szemléletére .....	14
1.3. A tehetség és értelmezési keretei .....	16
1.3.1. Általános tehetségkonceptiók .....	16
1.3.2. A sporttehetség megközelítései .....	19
1.4. Integratív megközelítés a sporttehetség-fejlesztésben .....	23
<b>2. A sporttehetség kibontakoztatását befolyásoló pszichológiai tényezők .....</b>	<b>30</b>
2.1. Egyéneken belüli tényezők .....	30
2.1.1. Énkép, önbizalom, sport-önbizalom .....	33
2.1.2. Az önbizalom növelésének lehetőségei .....	38
2.1.3. Arousal, szorongás, stressz és a személyiség megküzdési mechanizmusai .....	39
2.1.4. Áramlatélmény a sportban .....	46
2.1.5. Figyelem! Koncentráció .....	47
2.1.6. A figyelem erősítésének lehetőségei .....	50
2.1.7. Az intelligencia szerepe a sportteljesítményben .....	51
2.2. Személyközi tényezők .....	55
2.2.1. Családi hatások a sporttehetség kibontakozásában .....	55
2.2.2. Az edzők szerepének fontossága a sporttehetség kibontakozásában .....	57
2.2.3. A csapattársak szerepe a sporttehetség kibontakozásában .....	59

<b>3. A sporttehetség-fejlesztés integratív szemléletének tudományos vizsgálata. A sporttehetség kibontakoztatását befolyásoló pszichológiai tényezők vizsgálata utánpótlás korosztályú labdarúgóknál .....</b>	<b>61</b>
3.1. Az alkalmazott pszichológiai vizsgálóeljárások .....	62
3.2. A sporttehetség-pszichológiai kutatás eredményei .....	67
3.3. Pszichológiai vizsgálóeljárások a sporttehetség azonosításában .....	76
<b>4. Integratív szemléletű sporttehetség-fejlesztés a gyakorlatban .....</b>	<b>78</b>
4.1. Sporttehetség-fejlesztő komplex pszichológiai programok .....	78
4.2. Az integratív szemléletű sporttehetség-fejlesztés távlati perspektívái .....	81
<b>Irodalom .....</b>	<b>84</b>

## BEVEZETÉS

Korea területén a 4. században három királyság uralkodott. A legkisebben, Sillában nemesi ifjaktól kialakítottak egy olyan elit különítményt, mely arra volt hivatott, hogy megvédje az országot a két másik királyság, illetve Japán felől érkező támadásoktól. Az alakulat a Hwarang-do nevet kapta, melynek jelentése: a virágzó ifjúság útja (Serényi–Harmat 1987). A hwarangok jóval nagyobb létszámú ellenféllel szemben is eredményesen vették fel a küzdelmet. Sikerük titka kiképzésük szellemiségéből fakadhatott: A fiatalokat nem csak az akkori fegyveres és pusztakezes harcművészetekre oktatták, hanem képzésükben nagy hangsúlyt fektettek a tudományok, a művészetek, a filozófia oktatására, a meditáció gyakorlására és a természettel való kapcsolat ápolására. A Hwarang-do több mint 1500 éves filozófiája szerint ahhoz, hogy valakiből kiváló harcos váljon, nem elég pusztán a testi erő, az ügyesség, a fegyverforgatás jártasságának fejlesztése, hanem a lelki és szellemi épülés is nélkülözhetetlen hozzá.

Amikor a harcművészetekkel kapcsolatba kerültem, már akkor foglalkoztattott, hogy az ember hogyan fejlesztheti, tökéletesítheti, teljesítheti ki fizikai képességeit. Mostanra úgy gondolom, hogy a fizikai képességek tökéletesítésére irányuló vágy része az ember teljességre, egészségre való törekvésének. Azonban korábbi edzőként taekwondo olimpiai sportágban (melynek egyik gyökere a hwarangdo), ex nemzeti válogatott versenyzőként, tehetségpszichológia-oktatóként, gyakorló pszichológusként továbbra is foglalkoztat: Mely tényezők és hogyan játszhatnak igazán szerepet abban, hogy valaki minél inkább ki tudja teljesíteni képességeit a sportban, hogy minél magasabb szintet tudjon elérni, hogy a sporttehetsége ne kallódjon el, hogy sikeres sportkarriert futhasson be. Vizsgálódásaim során azt találtam, hogy a fenti kérdésekre egyfajta rendszerszemléletű megközelítésben érdemes leginkább válaszokat keresnünk. Ez a megközelítés, a sporttehetség fejlesztésének rendszerszemléletű megközelítése abból indul ki, hogy a fejlődést, a sporttehetség kibontakoztatását egyidejűleg több különböző szintű (egyénen belüli, társas környezeti, társadalmi) tényező és azok dinamikus kölcsönhatása befolyásolja. Tulajdonképpen ilyen szempontból a Hwarang-do a rendszerszemléletű sporttehetség-fejlesztés egyik előfutára is lehetne, hiszen a kiképzők – a harcosokban szunnyadó képességek kibontakoztatásának érdekében – a testi, lelki és szellemi fejlődést egymástól elválaszthatatlannak tartva a testi oldal mellett több – néha a fizikai képességekkel látszólag nem túl szoros

kapcsolatban álló – tényező holisztikus fejlesztésére, képzésére, művelésére is koncentráltak. Továbbá a családi szempontokat figyelembe véve még kiválasztási kritériumokat is meghatároztak: a Hwarang-do különítménybe nemesi származású ifjak kerülhettek be.

Jelen könyv az integratív, rendszerszemléletű sporttehetség-gondozás elméletébe és gyakorlati vonatkozásaiba nyújt bevezetést. Az első fejezet a sporttehetség-fejlesztés integratív szemléletét mutatja be. A második fejezet a sporttehetség kibontakoztatását befolyásoló néhány jelentősebb, egyénen belüli és személyközi pszichológiai tényezővel foglalkozik. Ezután a 3. fejezetben egy nagyszabású sporttehetség-pszichológiai kutatást mutatunk be, mely támpontokat nyújt a sporttehetség azonosításához, illetve tudományosan is alátámasztja az integratív megközelítés szükségességét a tehetség-gondozásban. Végül a 4. fejezetben az integratív szemléletű tehetségfejlesztés gyakorlati lehetőségeire nyújtunk kitekintést.

A sporttehetség kibontakoztatását befolyásoló jelentősebb pszichológiai tényezők tanulmányozásához a sportpszichológia diszciplináját hívjuk segítségül. A modern sportpszichológia egyik központi érdeklődési területe az a kérdéskör, hogy a személyiség pszichés funkciói és tulajdonságai hogyan befolyásolják a sikeres teljesítmény elérését (Nagykálldi 2002). A sportpszichológia elméletében és gyakorlatában kiválóan integrálódnak különböző pszichológiai nézőpontok (például kognitív nézőpont, humanisztikus nézőpont), illetve területek (például a fejlődéslélektan, a személyiséglélektan, a szociálpszichológia). A sportpszichológiai kutatások bizonyítják, hogy a kiemelkedő sportteljesítmény eléréséhez (így a sporttehetség kiteljesítéséhez) a professzionális sport terén mára nélkülözhetetlen a testi képességeken túlmutató tényezők figyelembevétele és fejlesztése (Aidman–Schofield 2004; Williams–Krane 2001). Ez utóbbiakra mind a sportolók felkészülésében, mind a versenyek során egyre nagyobb hangsúly helyeződik. A sportszakemberek hazánkban is egyre jelentősebb szerepet tulajdonítanak a sportpszichológiai szempontoknak, ugyanakkor a gyakorlatban a fizikai tényezőkön túlmutató tényezők fejlesztése még mindig háttérbe szorul. Lénárt (2002) például utal arra, hogy míg a német olimpiai csapat kb. 250 sportolójának felkészítését hazai környezetben, illetve az olimpia helyszínén 26 sportpszichológus segítette, addig a magyar kerettagok hazai felkészítésében elenyésző létszámú pszichológus vehetett részt, a versenyhelyszíni felkészítésről nem is beszélve. Előbbiek miatt is lényegesnek tartjuk felhívni a figyelmet a pszichológiai tényezők fejlesztésének, illetve egy komplex, rendszerszemléletű megközelítésnek a fontosságára a sporttehetség-gondozásban.



# 1. A SPORTTEHETSÉG-FEJLESZTÉS INTEGRATÍV MEGKÖZELÍTÉSE

## 1.1. Rendszerszemléletű pszichológiai megközelítés

Egyszer a szervek fellázadtak a gyomor ellen. Amiatt nehezteltek rá, hogy nekik kell ellátniuk élelemmel, miközben ő semmi mást nem tesz, pusztán elnyeli munkájuk gyümölcsét. Ezért elhatározták, hogy nem szállítanak többé ételmezt a gyomornak. A kéz nem emelte fel a szájhoz a táplálékot, a fogak nem őrölték meg, a torok nem nyelte le. Azt remélték, ez majd munkára készíti a pimasz gyomrot. Ám csak azt érték el, hogy az egész test annyira legyengült, hogy közel került a halálhoz (de Mello 2002).

Hogyan lenne képes egészségesen, hatékonyan működni az egész, ha az egyes részek „nem kapják meg, ami jár nekik”? A csacska szervek ezt nem tudták, így majdnem a vesztükbe rohantak. Gyakran – mind egyéni, családi, társas, mind pedig társadalmi szinten – mi is úgy gondolkodunk, mint az egyszerű szervek: nagyobb fontosságot tulajdonítunk egy-egy elszigetelt rész működésének, míg mások szerepéről, fontosságáról hajlamosak vagyunk megfeledkezni. Pedig pszichológiai szempontból személyiségünk hasonlóan működő részekből tevődik össze, mint fiziológiai szempontból a szervezetünk. És ahogyan egy élő szervezet biológiai szinten része környezetének, úgy az ember pszichológiai szinten is hasonló törvényszerűségek szerint tagozódik be társas környezetének rendszerébe.

Biológiai szinten – többsejtűek esetében – a sejtek szerveket alkotnak, a szervek szervrendszereket képeznek, és a szervrendszerekből épül fel a szervezet. E szervezet része a mikrokörnyezetének (például egy növényi társulásnak), a mikrokörnyezet része egy makrokörnyezetnek (például egy erdőnek) és így tovább egészen a bioszféráig, amely, mint tudjuk, még további számtalan alrendszer része. Bizonyos fizikai elméletek (Davies 1995) szerint még az univerzum is része további univerzumoknak. Továbbá, ha a sejtek szintjétől visszafelé indulunk volna (sejtalkotók, vegyületek, molekulák), akkor is olyan rendszerekkel találkozoznánk, amelyek működésében hasonló törvényszerűségeket fedezhetnénk fel. E törvényszerűségeket a rendszerszemléletű modell írja le (Dallos-Procter 2001):

1. A rendszerekről elmondható, hogy egymással kölcsönhatásban álló részekből állnak. Ha változás áll be bármely rész működésében, az hatással van a többi rész, illetve az egész működésére.
2. A rendszer egésze minőségileg többet jelent, mint pusztán a részek összességét.
3. A rendszerek egy dinamikus egyensúlyi állapot fenntartására törekednek.
4. A rendszer kölcsönhatásban áll a környezete rendszerével, és része annak.

A természettudományok után a társadalomtudományok is felfigyeltek rá, hogy a rendszerszemléletű modell segítségével nagyon szépen leírhatóak és megérthetőek bizonyos egyéni belüli, illetve személyközi folyamatok, törvényszerűségek. Így alaposabban megérthetőek azon jelenségek is, melyek alapvetően meghatározhatják az ember fejlődését, kiteljesedését, a világban való sikerességét. Gyakorló pszichoterápiás szakemberek figyeltek fel például arra a jelenségre, hogy amikor többgyermekes család egyik gyermekét valamilyen tünettel pszichológushoz vitték, és a panaszok múlni kezdtek, akkor gyakran egy másik gyermek a családból – akivel azodáig semmilyen gond nem volt – kezdett el valamilyen tünetet produkálni. „Doktor úr, nagyon örülünk, hogy Petike már nem verekszik az osztálytársaival. Viszont Pannika az utóbbi időben nagyon sokat rontott az iskolában.” Az ilyen megfigyelések vezettek ahhoz az elgondoláshoz, hogy ne pusztán az egyénben zajló folyamatokra koncentráljon a pszichoterápia, hanem a családot egész rendszerként kezelje, melynek az egyén – az ő belső pszichés rendszerével együtt – szerves része. Az is jellemző pszichoterápiás tapasztalat volt, hogy a kórházban kezelt felnőtt betegek állapotának határozott javulása családjukhoz hazatérve gyakran megtorpant, vagy épp visszaestek a kezelés előtti szintre. Ez a folyamat érthetőbbé válik, ha arra gondolunk, hogy a család mint rendszer törekszik egy egyensúlyi állapot fenntartására (még az esetben is, ha ez egy patológiás egyensúly). Tehát ha a rendszer része változik, és maga a rendszer nem mutat elmozdulást az egyensúlyi állapotból, akkor az könnyen visszahúzhatja az adott részt a korábbi működési állapotába.

A fejlődés, a változás szempontjából ezért néha szükségszerű felbolydulnia mind az egyéni belüli, mind az egyén és környezete közötti egyensúlyi állapotoknak. Továbbá egy magasabb egyensúlyi állapot vagy fejlődési szint eléréséhez hozzásegít bennünket, ha mind egyéni belül, mind a társas környezetben minél több rész összhangja serkenti a változás előmozdítását. Minél inkább önmagateljességében tudjuk átlátni, megérteni az ember különböző szintű működéseinek összességét, azok összefüggéseinek figyelembevételével, annál inkább képesek lehetünk önmagunk és mások fejlődését előmozdítani a kiteljesedés

irányába. Így a sporttehetség kibontakoztatása kapcsán is hasznos lehet, ha rendszerszemléletben gondolkodva próbáljuk megragadni e komplex jelenséget. Például lineáris okságban gondolkodva feltételezhetjük, hogy aki jobban teljesít a sportversenyen, arra büszkébb a családja, vagy másik irányból kiindulva élhetünk olyan hipotézissel is, hogy akire büszkébb a családja, az jobban teljesít a sportban. Ugyanakkor rendszerszemléletben gondolkodva azt mondhatjuk, hogy az egyén és családja folyamatos interakcióban van, kölcsönösen hatnak egymásra, így mindkét megállapítás releváns: az egyén teljesítménye is hat arra, hogy családja hogyan gondolkodik róla, és a családi visszajelzések is hatnak az ő teljesítményére. Ilyen összefüggésben nem azt érdemes vizsgálnunk, hogy melyik megállapítás az igazabb, vagy hogy melyik tényező az előbbre való, hanem azt, hogy hogyan hatnak ezek a tényezők egymásra.

## 1.2. Integratív szemlélet az emberi fejlődés kapcsán

### 1.2.1. A fejlődéselméletek sokszínűsége

A (sport)tehetség kibontakoztatása kapcsán további szemléleti kérdésként felmerül az is, hogy hogyan gondolkodunk magáról a fejlődésről, a kiteljesedésről. Hiszen mind a tehetség fogalmunkat, mind a tehetségekhez való hozzáállásunkat, mind a fejlesztő munkát befolyásolhatja az a szemlélet, amellyel az emberi fejlődéshez közelítünk.

A különböző pszichológiai irányzatok és elméletalkotók eltérő perspektívákból közelítve a fejlődés más-más aspektusait ragadják meg. Erikson pszichoanalitikus háttérű pszichoszociális fejlődéselmélete például a szociális hatások tükrében formálódó érzelmi-akarati fejlődést írja le, Piaget kognitív fejlődéselmélete az intellektuális fejlődést ragadja meg kognitív nézőpontból, míg Kohlberg az erkölcsi fejlődésről állított fel modellt (Tóth 2000).

Mönks és Mason (1997) a fejlődéselméleteket szemléletmódjuk alapján csoportosítva négy kategóriába sorolja. A biológiai orientáltságú elméletek közé azokat veszik, amelyek az emberi fejlődést mindenekelőtt az organizmus növekedésének és érésének tekintik. E megközelítések elsősorban az örökletes tényezők, a biológiai meghatározók fontosságát hangsúlyozzák. A másik csoportba az úgynevezett környezetorientált elméleteket sorolják. Ide a tanulás és a szociális környezet jelentőségét hangsúlyozó elméleteket veszik, azokat, melyek a fejlődést olyan szociális tanulási folyamatnak fogják fel, amelyben fő szerepet a környezet játszik. A harmadik csoport a pszichodinamikai elméleteké. Ezek az elméletek – az előbbiekhöz hasonlóan – szintén fontosnak vélik a környezet szerepét, ellenben azoktól eltérően a személyiség társas-érzelmi összetevőinek tulajdonítanak alapvető jelentőséget. Ezekben a fejlődés dinamikáját a szociális

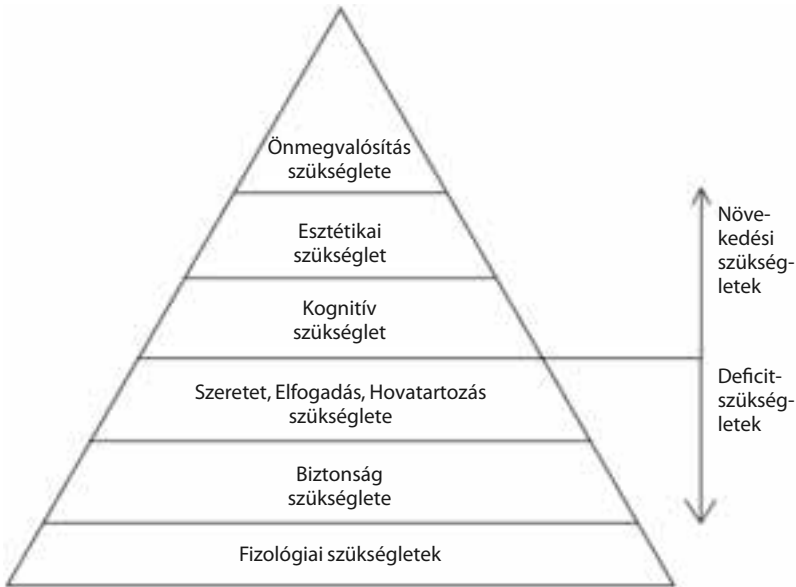
és affektív (érzelmi) összetevők kölcsönhatása határozza meg. Végül negyediként az úgynevezett interakcionista elméletet említik, amely a környezeti és egyéni belüli tényezők szintetizálására törekszik. Ilyen interakcionista elméletnek tartják például William Stern konvergenciaelméletét, mely szerint az emberi fejlődés olyan folyamat, melyben a személyiségbeli és környezeti faktorok összetartanak, vagy Piaget fejlődéselméletét, mely szerint az egyén és környezete kölcsönösen hatnak egymásra: az egyén formálódik a környezete által, s közben ő is folyamatosan újraalkotja környezetét.

Mönks és Mason széles távlatú áttekintése a fejlődéselméletek bizonyos szempontok szerinti csoportosítása, melyben elsősorban az „egyéni belüli vagy környezeti” szempont a rendező elv. A fejlődéselméletek megközelíthetők más aspektusokból is, például, hogy milyen pszichológiai nézőpont (Atkinson és Masi 1994) áll mögöttük (biológiai, kognitív, behaviorista, pszichoanalitikus vagy fenomenológiai). Minden pszichológiai jelenség (köztük a fejlődés is) egyaránt megközelíthető e különböző nézőpontok mindegyikéből. Egy nézőpontot itt azonban kicsit részletesebben megemlítünk, ugyanis ebben az emberi fejlődés, kiteljesedés gondolata a paradigma középpontjában áll: bizonyos fenomenológiai megközelítésű elméleteket humanisztikusnak nevezik, mivel azokat a minőségeket hangsúlyozzák, melyek megkülönböztetik az embereket az állatoktól.

### 1.2.2. A fejlődés humánspecifikus szükségletét hangsúlyozó pszichológiai irányzat

A humanisztikus pszichológia irányzat emberképének meghatározó alapfelvetése, hogy minden ember veleszületetten törekszik a fejlődésre, kiteljesedésre. *A fejlődés szükséglete e gondolat alapján általános emberi jellemző, amely születésétől fogva kivétel nélkül minden emberben jelen van.*

Abraham Maslow, e pszichológiai irányzat egyik legjelesebb képviselője szerint a fejlődés az egyénben lévő lehetőségek kiteljesítésének irányába zajlik. E kiteljesedést nevezi ő önmegvalósításnak. Maslow (1970) szerint a minden emberben jelenlévő (humánspecifikus) szükségletek hierarchiába rendeződnek, mely hierarchia alján az úgynevezett deficit- vagy hiányigények, míg felsőbb részein a növekedési igények foglalnak helyet. A deficitigényeknek a fiziológiai szükségleteket, a biztonság szükségletét, illetve a szeretet, hovatartozás szükségletét tartja. Azért nevezi így őket, mert felmerülésük az emberben valamiféle kellemetlen hiányérzetet kelt, melyet kielégítésükkel szeretne betölteni. A növekedési igények közé a megismerés, tudásszerzés szükségletét (kognitív szükséglet), az esztétikai szükségletet, illetve a hierarchia csúcsán helyet foglaló önmegvalósítás szükségletét sorolja (1. ábra).



1. ábra. A Maslow-féle szükségletek hierarchiája

Maslow a kiteljesedés pillanataiban átélhető ritka, magasztos – akár transzcendens – élményeket csúcsmélységeknek nevezi. Elképzelése alapján ahhoz, hogy a növekedési igények felmerülhessenek, vagy hogy az ember az önmegvalósítás irányába törekedhessen, a hiányszükségleteknek – legalább részben – ki kell elégülniük. Elmélete szerint tehát mindenkinben megvan az igény a benne lévő képességek kiteljesítésére, azonban a korábban vagy jelenleg ki nem elégített hiányszükségletekből fakadó bizonyos visszahúzó erők (például a szeretetszükséglet korai érzelmi elhanyagolásból fakadó kielégítetlensége) megakadályozhatják a növekedési igények megvalósítását. Maslow önmegvalósítással kapcsolatos kutatásai során azt találta, hogy azok a diákok, akik megfeleltek az önmegvalósítás általa meghatározott kritériumainak, a népesség legegészségesebb rétegéhez tartoztak, nem adták jelét alkalmazkodási zavaroknak, és – ami témánk szempontjából kiemelkedően fontos – képességeikkel, illetve tehetségükkel megfelelően tudtak élni. Maslow elméletében a fejlődés kapcsán egyaránt megjelennek a biológiai szempontok (fiziológiai szükségletek), az érzelmi szempontok (szeretetszükséglet), a kognitív szempontok (tudásszerzés-szükséglet) s kimondatlanul a társas szempontok is (a deficitigények nagy részét a társas környezet képes csak kielégíteni). Sőt későbbi munkáiban (Maslow 2006) újabb szempont-

ként felmerül az úgynevezett transzcendenciaszükséglet, amely az embernek önmaga meghaladására, a személyiségén túlmutató esszencia megtapasztalására irányuló növekedési szükségletét takarja.

### 1.2.3. Törekvés az emberi fejlődés integratív szemléletére

A humanisztikus pszichológiában gyökerező – Maslow-t egyik szellemi atyjának tartó – pszichológiai irányzatok között még fiatalnak tekinthető transzperszonális pszichológia komplex, átfogó megközelítés kialakítására törekszik az emberi lelki működésről, mely figyelembe veszi és létjogosultnak tartja mind a perszonális (személyes), mind a transzperszonális (személyen túli) dimenziót.

A humanisztikushoz hasonlóan a transzperszonális megközelítésnek szintén súlyponti kérdése az emberi fejlődés és kiteljesedés tanulmányozása. Wilber (2006) például egy olyan átfogó lélektani spektrummodellt dolgozott ki, mely fejlődésalapú, strukturális, hierarchikus és rendszerszemléletű, továbbá amely ugyanúgy merít a keleti, illetve nyugati lélektani iskolák eredményeiből. Munkáiban ötvözi például a tárgykapcsolat elmélet, az eriksoni pszichoszociális elmélet, a piaget-i kognitív fejlődés elmélet, vagy a kohlbergi erkölcsi fejlődés elmélet nyugati lélektani ismereteit a hinduizmus, a mahájána buddhizmus, a kabbala vagy a jóga tanításaival. Elképzelése szerint ezek az elméletek nem egymást kizáróak, hanem a világ különböző aspektusainak eltérő nézőpontokból történő megragadásai, melyek kiegészítik egymást, s egyaránt fontos adalékkal szolgálnak a valóság minél teljesebb megismeréséhez.

Ha egy nagyon leegyszerűsített, de ugyanakkor gyakorlatias modellt szeretnénk nyújtani az ember hétköznapi működéséről transzperszonális szemléletben, akkor azt mondhatjuk, hogy életünket a mindennapokban párhuzamosan négy szinten éljük meg, s e négy dimenzióban folyamatosan lehetőségünk van a fejlődésre. Nevezzük ezt a négy szintet fizikainak, érzelminek, értelminek, illetve spirituálisnak (vagy szelleminek).

A *fizikai szint* hétköznapijaink anyagi, materiális aspektusait jeleníti meg. Ide tartozik fizikai testünk, annak minden működési törvényszerűségével együtt. Ide tartozhatnak továbbá egzisztenciális igényeink (például az anyagi biztonság megteremtésére irányuló törekvéseink) vagy fizikai tevékenységeink.

Az *érzelmi (affektív) szint* a világhoz (önmagunkhoz, környezetünkhöz, életünk eseményeihez) fűződő érzelmeinket foglalja össze. Ide tartozhatnak a pszichológiában elsődleges érzelmekként (pl. Izard 1971 alapján a szomorúság, félelem, düh, undor, öröm, megvetés, szégyen, bűntudat, érdeklődés, meglepődés) leírt érzelmek. Továbbá az előbbieket mellett az egyéb megfogalmazható tartalmakon (pl. aggodás, megkönnyebbülés stb.) túl a világ jelenségeivel kapcsolatos

vonzalmaink, elutasításaink, tapasztalataink stb. gyakran verbálisan megfogalmazhatatlan mélységei és árnyalatai is.

Az *értelmi (kognitív) szint* a világgunkkal kapcsolatos gondolatainkat, elméleteinket, eszméinket jelenti. A körülöttünk lévő jelenségeket és önmagunkat szeretnénk megérteni, a működéseket, törvényszerűségeket racionálisan megmagyarázni, kézzelfoghatóvá, kontrollálhatóvá tenni. Az értelem közege a racionalitás, illetve az objektivitás, éppen ezért gyakran kényelmetlenül érzi magát az érzelmek, a szubjektivitás vagy az irracionalitás világában.

A *spirituális (szellemi) szint* magába foglalja egyrészt a transzcendenciaigényünket (itt mind a transzcendens tapasztalatok megélésének igényére, mind önmagunk maslow-i értelemben való meghaladásának igényére gondolhatunk) és az azzal kapcsolatos viselkedéseinket, törekvéseinket, másrészt a ténylegesen megélt transzcendens élményeket, tapasztalatokat, tudást.

E négy szint szervesen összefonódva megjelenik életünk szinte minden területén. Ha például egy sportversenyen vagyunk, testünket maximális teljesítmény elérésére próbáljuk sarkallni. E teljesítményt azonban jelentősen befolyásolják aktuális érzelmeink (például félelem a kudarcból vagy sérüléstől), illetve a versenyyel kapcsolatos gondolataink (pl. „igen, képes vagyok megcsinálni” vagy „mi van, ha elrontom” stb.). Sokszor látni azt is, amint a sportolók külső erők, „magasabb hatalmak” támogatását kérik (pl. mérkőzés előtt keresztet vetnek, leborulnak). A rendszerszemléletű modell szerint pszichológiai szempontból az embert olyan egész rendszernek tekintettük, mely egymástól elválaszthatatlan, kölcsönhatásban álló részekből tevődik össze, s ezen részek változásai hatással vannak egymás és az egész rendszer működésére. Az előbbi sportpéldánál maradva a versenyen a versenyző a maga teljességében vesz részt, pszichés működéseinek összhangja meghatározhatja sikerét vagy kudarcát. Nem elég pusztán a tökéletes fizikai felkészültség, ha jelentős mértékben aggódik az eredményességgel kapcsolatban. A túlzott érzelmi feszültség hatására az izmok merevebbé válhatnak, a mozgás görcsösebbé. A tudatba negatív gondolatok, kétségek törhetnek, melyek akadályozzák a koncentrációt. Ezzel viszont csökkenhet a mozdulatok pontossága, ami hibázáshoz vezethet. A hibázás újabb negatív gondolatokat szülhet, ami növeli a szorongás szintjét, így tovább valószínűsíti a teljesítményromlást. Ha bármely szinten változás áll be a rendszer működésében, az hatással lehet az egész működésére. Például fizikai szintről kiindulva egy speciális légzéstechnikával csökkenhetjük a rendszer feszültségét. Más lehetőség, ha valaki a teljesítményhez kötődő érzelmein tud változtatni, vagy értelmi (kognitív) szinten felismeri, mely gondolati tartalmak okozták a teljesítményszorongását. Megint csak más lehetőség a feszültség csökkentésére, ha az illető valamilyen technikával (pl. reiki, meditáció) közelebb tud kerülni a saját spirituális dimenziójához. A tehetségfejlesztésben ezen elgondolások szerint érdemes figyelembe

venni a szintek kölcsönhatásait és törekedni arra, hogy a fizikai, az érzelmi és az értelmi fejlődés összhangban történjen.

A spirituális fejlődést szándékosan nem vettük ide, ugyanis ezzel a területtel kapcsolatban igen kevés elmélet, illetve kutatási adat áll rendelkezésre, s példák mutatják, hogy az önmegvalósítást el lehet érni a nélkül is, hogy bármiféle spirituális igény felmerülne valakiben. Továbbá arra vonatkozóan sem ismerünk kifejezett kutatást, hogy a spirituális fejlődés hogyan befolyásolja az egzisztenciális kiteljesedést. Azon túl a spirituális fejlődésről nehezen képzelhető el, hogy valamilyen koncepció szerint kívülről irányítható legyen. Mindazonáltal ha valakiben felmerül az igény az ilyen irányú kiteljesedésre, akkor annak létjogosultságát mindenképp el kell fogadnunk, és lehetőségeinkhez mérten támogatnunk szükséges abban, hogy rátaláljon a neki leginkább megfelelő útra. Tudtunkkal akkreditált MSc és PhD programok keretében egyre több tudományos kutatás folyik a transzperszonális pszichológia témakörében (Internet 2, Internet 3), s remélhetőleg a spirituális fejlődéssel kapcsolatban is hasznos eredmények születnek a későbbiekben. Annál is inkább időszerű a téma, mert feltehetően a jövőben a tehetség kapcsán is egyre inkább előtérbe kerülhet ez a kérdéskör. Például Piirto modelljében (Piirto 1999) már megjelenik a tehetség fajtái között a spirituális tehetség is.

### 1.3. A tehetség és értelmezési keretei

#### 1.3.1. Általános tehetségkonceptiók

Ahogy a fejlődésemelvények kapcsán is felmerült, az adott témakörrel kapcsolatos definícióink, elméleteink – az adott témáról való gondolkodásunk – meghatározzák a fejlesztés, a gyakorlati munka irányát. (Természetesen a gyakorlati tapasztalatok pedig hatással vannak az újabb elméletek kialakítására.) A tehetségkonceptió meghatározása éppen ezért a sporttehetség kibontakoztatása kapcsán is elengedhetetlenül szükséges.

Mönks és Mason (1997, p. 12) így ír a tehetség definiálásának nehézségeiről: „Pontos és tömör definíciót adni azért szinte lehetetlen, mivel a definíció kontextusa utalhat egy folyamatra, utalhat a tehetség kulcselemeire, a tehetségesek programjaira vagy a tehetségesek oktatására. Ráadásul az elméleti és gyakorlati koncepciókat sem könnyű szétválasztani, mert az, hogy az ember milyen tehetségelméletet használ, meghatározza a kutatás és oktatás irányát.”

Hany (1987, hivatkozik rá: Mönks–Mason 1997) áttekintésében a tehetségnek és szinonimáinak több mint száz definíciója található. Ezek között az elméleti leíró modellektől az empirikus adatokból építkező definíciókon át a gyakorlati tapasztalatokon nyugvó elméletekig az elképzelések széles skáláját talál-



hatjuk. Mi a továbbiakban összefoglalóan tehetségkoncepcióként fogunk hivatkozni a tehetséggel kapcsolatos elméletekre, modellekre, és tehetségkoncepció fogalmunkba bele kívánjuk érteni mind az elméleti, mind a gyakorlati vonatkozásokat.

Megközelítésünk szerint a tehetségkoncepciók között különbséget tehetünk árnyaltságuk, spektrumuk szélessége és dinamikusságuk alapján. Minél árnyaltabb, szélesebb spektrumú és dinamikusabb egy tehetségkoncepció, annál nagyobb esélyt adhat arra, hogy felfedezzünk potenciális tehetségeket, illetve hogy lehetőséget adhassunk nekik képességeik kibontakoztatására. Árnyaltságon ez esetben azt értjük, ha egy elképzelés számol a kivételek, szabálytalanságok, rendhagyó jelenségek létjogosultságával. Az elmélet spektrumának szélességén azt, hogy hány jelentős, meghatározó tényezőt azonosít, foglal magába. Minél szélesebb spektrumú egy koncepció, annál több fontos összetevőt ötvöz. Például egy olyan egyszerűsítő modell, mely az intellektuális tehetség kritériumának pusztán a kiváló tanulmányi eredmény és a kiemelkedő intelligencia együttes jelenlétét tartja, kizárja látószögünkben a nem jól tanuló, de intelligens, az átlagos intelligenciájú, ugyanakkor nagyon kreatív gyerekeket, vagy az alulteljesítő tehetségeket. Végül a tehetségkoncepció dinamikusságán azt értjük, hogy mennyire számol a tehetségösszetevők változásaival, kölcsönhatásaival, összefüggéseivel. Például *egy dinamikus tehetségmodell nem állandó személyiségvonásnak tartja a tehetséget, hanem a különböző tényezők kölcsönhatásának révén állandóan mozgásban, változásban* – optimális esetben – fejlődésben lévő jellemzőnek. Árnyaltabb, szélesebb spektrumú, dinamikusabb tehetségkoncepciónak hátránya lehet, hogy némileg „puhul” az elmélet: elméleti szempontból kevésbé válik kézzelfoghatóvá a jelenség, például a diagnosztikához nem kapunk feltétlenül kész sablonokat. Ugyanakkor gyakorlati szempontból hasznosabb lehet egy ilyen modell. Főként a fejlesztő munkában növelheti a hatékonyságot (például csökkenhet a tehetségvesztés), életszerűbb lehet, s a diagnosztikában többen kerülhetnek látószögünkbe (Orosz–Bíró 2009).

A tehetségkutatás történetét áttekintve azt a tendenciát tapasztalhatjuk, hogy a tudományos szemlélet kereteinek tágulásával párhuzamosan egyre inkább teret hódítottak a szélesebb spektrumú tehetségmodellek, amelyek már több jelentős, meghatározó tényezőt azonosítottak, foglaltak magukba. Ahogyan – a korábbi, néha igen egyszerűsítő pszichológiai elképzelésekkel szemben (például behaviorizmus) – a transzperszonális pszichológia törekszik megismerési kereteinek tágítására, úgy a tehetségkutatásban is egyfajta látószög-szélesedést figyelhetünk meg.

Az egyik legjelentősebb tehetségkutatási projekt kiindulási koncepciójaként Terman – az intellektuális tehetséget vizsgálva – még úgy gondolta, hogy a tehetség forrása nem más, mint pusztán a kiemelkedő intelligencia (Tóth 1996).

1921-től kezdődően igen nagyszabású, évtizedekig tartó nyomkövetéses vizsgálsorozatot indított, melyben negyedmillió kaliforniai általános iskolás közül választotta ki a legmagasabb intelligenciával rendelkezőket. A több mint 1500 fős mintába végül a gyerekek 1%-a került be. Olyanok, akiknek minimum 140 volt az intelligenciahányadosa. Az eredmények azt mutatják, hogy a kiemelkedő intelligencia – bár jelentős szerepet játszik az élet különböző területein elért sikerességben – önmagában véve nem elégséges a tehetség kibontakoztatásához.

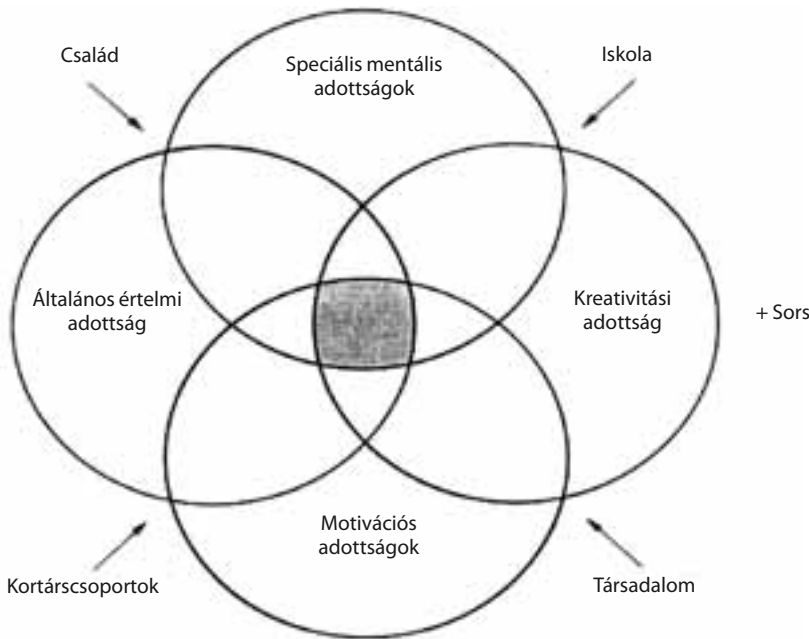
Az 1950-es években Guilford 120 faktoros intelligenciamodelljének hatására előtérbe került a kreativitás kutatása. Scheifele (Mező 2004) a tehetséget már a kreativitásra vezette vissza. Szerinte a tehetséges gyerekek munkájának és viselkedésének megkülönböztető karakterisztikuma a kreativitás vagy originalitás. Később tovább bővült a keret, amelybe a kutatások a tehetséget helyezték. Egyre inkább előtérbe kerültek az egyéb tehetségterületek.

Marlandnak (Gyarmathy 1998) az Amerikai Oktatási Hivatal által 1972-ben elfogadott tehetségkoncepciójában már az általános intellektuális képességek, a specifikus iskolai kompetencia és a kreatív gondolkodás tehetségterületei mellett megjelennek a vezetői rátermettség, a művészi adottságok, illetve a pszichomotoros képességek tehetségformái is. Ezen elgondolás szerint azok a gyermekek tekinthetők tehetségesnek, akiknél az ebben kompetens szakemberek a fentiek közül egy vagy több területen kimagasló adottságot és olyan tényleges vagy potenciális képességet állapítanak meg, melyek révén kiemelkedő teljesítmények megvalósítására alkalmasak.

Az újabb elméletek, a korábbiakat integrálva, további kulcsfontosságú tényezőket tártak fel. Renzulli (1986) „három gyűrűs” modelljében a tehetséget már három tényező – az átlagon felüli képességek, a kreativitás és a feladat iránti elkötelezettség – együttes jelenlétére vezeti vissza. Mönks (Balogh 2006) nagy érdeme, hogy Renzulli modelljét kibővítve kihangsúlyozza a társas környezetnek (család, kortársak és iskola) a tehetség kibontakozásában való jelentős szerepét.

Czeizel (2004) 4×2+1 faktoros modellje még szélesebb ívben közelít a tehetség témaköréhez, ő ugyanis a közvetlen társas környezet szerepe mellett figyelemre méltónak tartja a társadalmi környezeti feltételeket is. Továbbá úgy véli, hogy a tehetség megvalósulásában jelentős szerepet játszik „plusz”-ban még egy további – úgynevezett – sors faktor is, ami irracionális tényezőként a véletlen szerepét, az egyéni sorsból fakadó kontrollálhatatlan eseményeket takarja. Gondoljunk itt például valakinek a korai halálára egy – abban a korban még gyógyíthatatlan – betegség miatt, ami okán nem tudta karrierjét kiteljesíteni. Czeizel az egyéni tehetség összetevőkön belül elkülöníti az általános értelmi adottságokat a specifikus mentális adottságoktól, illetve – Mönkshöz hasonlóan – kiemeli a

kreativitás és a motiváció szerepét. A környezeti meghatározók négy összetevőjének pedig a családot, a társakat, az iskolát, illetve a társadalmat tartja (2. ábra).



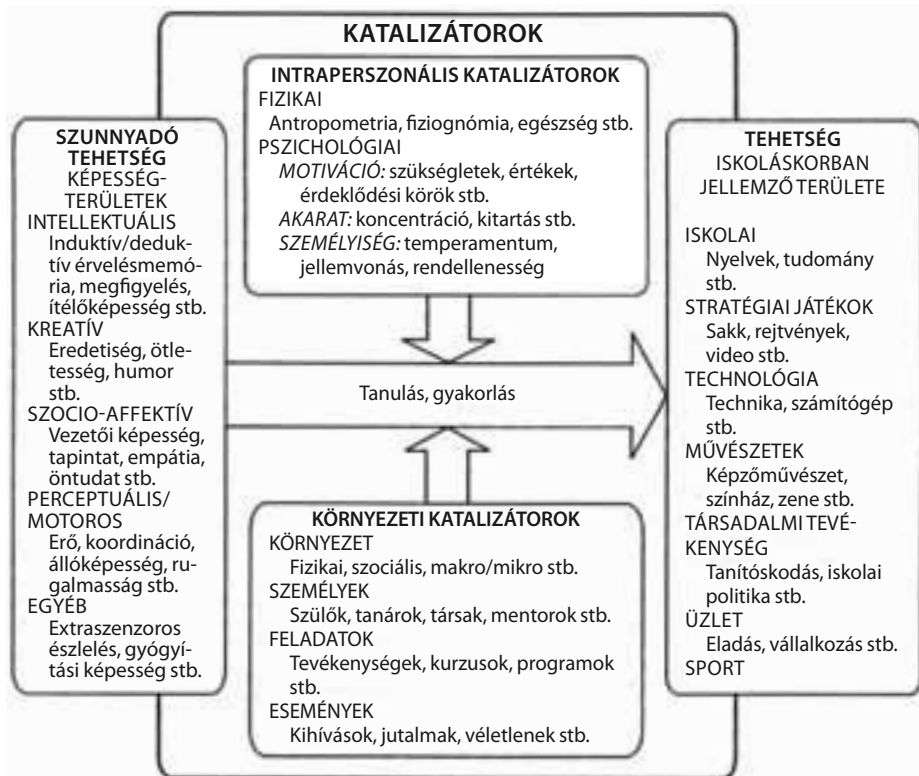
2. ábra. A Czeizel-modell

Gagné (1999) árnyalt, széles spektrumú, dinamikus tehetségkonceptiója a tehetséget mint fejlődési folyamatot közelíti meg. „Differenciált adottság és tehetség modellje” (DGMT) szerint a genetikailag meghatározott kiemelkedő adottságok a tanulási, fejlesztési folyamatok révén, különböző személyen belüli és környezeti katalizáló hatások által befolyásolva válhatnak produktív tehetségé (3. ábra).

### 1.3.2. A sporttehetség megközelítései

A sporttehetséget leggyakrabban a teljesítménnyel, eredményességgel való összefüggésében határozzák meg az elméletalkotók. A legtöbb megközelítésben a sporttehetség úgy jelenik meg, mint a sportban való sikeresség feltétele, jelenbeli mércéje vagy jövőbeli előrejelzője. Bempa (Régnier–Salmela–Russel 1993) tehetségazonosítási modelljében a sportteljesítmény mögött három faktort tart lé-

nyegesnek: a motoros képességeket (ide a perceptuális és motoros készségeket, az állóképességet és az erőt sorolja), a fiziológiai adottságokat és a testalkati jellemzőket.



3. ábra. Gagné DGMT modellje (forrás: Turmezeyné–Balogh 2009, p. 26)

Havlicek, Komadel, Komarik és Simkova (van Rossum–Gagné 1994) cseh-szlovák tehetségkiválasztási modelljében a sporttehetség soktényezős természetű kap hangsúlyt. Elgondolásuk alapján a sporttehetség kibontakozását befolyásolják stabil, nem kompenzálható faktorok (például a testmagasság), stabil, kompenzálható faktorok (például a gyorsaság) és nem stabil, kompenzálható faktorok (ilyenek tartják például a motivációt).

Gimbel modellje (Régnier–Salmela–Russel 1993) szerint a sporttehetséget három oldalról érdemes elemezni: a fiziológiai és morfológiai változók, az edzhetőség és a motiváció szemszögéből. Felvetése alapján a tehetséget a genetikai

és környezeti tényezők együttesen határozzák meg. Ha nem szerencsés a fejlesztő környezet (például szociális, etikai, pedagógiai szempontból), akkor a kedvező genetikai adottságok nem tudnak produktívan kibontakozni.

Gabler és Ruoff (Révész 2008) szerint azokat tekinthetjük tehetségeseknek az adott sportokban, akik a különböző életszakaszokban olyan testi és pszichés feltételekkel rendelkeznek, amelyek a véletlenszerűnél erősebben valószínűsítik a későbbi magas színvonalú teljesítményt.

Harsányi (1992) az atlétikai tehetség kapcsán azokat tartja tehetségesnek a sportban, akiknek öröklött fizikai, pszichológiai, antropometriai, motoros, szociális képességei az adott fejlődési szinten – megfelelő fejlesztő folyamatot feltételezve – a legnagyobb valószínűséggel biztosítják a jövőbeli magas szintű teljesítményt. Harsányi a sporttehetség háttérében több tényezőt azonosít, s elgondolása szerint a meghatározó örökletes jellemzők a környezeti hatásokkal való kölcsönhatásban válnak tehetséggé.

Frenkl (2003) hasonló komplex szemlélettel közelít a témakörhöz. Értelmezésében az ember mint bio-pszicho-szociális lény a maga teljességében vesz részt a sporttevékenységben, így a sportteljesítmény mind a fizikai, mind a szellemi tulajdonságok, kvalitások, mind pedig a társas tényezők által meghatározott. A környezeti és társadalmi hatások szerepét kiemelve Child (2004) is az átlagosnál magasabb szintű teljesítményt tartja a tehetség mutatójának.

A sporttehetség-kutatások jelentős vonulata kezdetben – a fentieknek megfelelően – arra irányult, hogy a sportteljesítményben szerepet játszó jelentős tényezők feltárásával és mérésével bejósolhatóvá váljon a teljesítmény (Régnier-Salmela–Russel 1993). Későbbiekben – az eredmények korlátozott gyakorlati felhasználhatóságának eredményeképpen – a sporttudósok a hangsúly áthelyezését javasolták az azonosításról a fejlesztő folyamatok, illetve a tehetségazonosítás és -fejlesztés együttes, komplex tanulmányozására (Durand-Bush–Salmela 2001).

A sportteljesítmény háttérében álló tényezők feltárására irányuló törekvéseket áttekintve Regnier és társai (Régnier–Salmela–Russel 1993) különbséget tesznek az úgynevezett „top-down” és a „bottom-up” megközelítések között. „Top-down” megközelítésének azokat a tanulmányokat tartják, melyek hipotézisei és következtetései ortodox tudományos módszereken, empirikus adatgyűjtésen, illetve bizonyítékokon alapulnak. „Bottom-up” megközelítésnek azt nevezik, amikor az elméleti és gyakorlati konzekvenciák a sportszereplők tapasztalataiból, kollektív bölcsességéből, introspektív adatgyűjtésből, esettanulmányokból, leíró jellegű bizonyító eljárásokból származnak. A „top-down” szemléletű kutatások között elkülönítenek *egy fontos változóra hangsúlyt helyező, több jelentős változóra hangsúlyt helyező, unidiszciplináris* (egy tudományterületet felölelő), illetve *több változóra hangsúlyt helyező multidiszciplináris* (több tudományterületet felölelő) tanulmányokat.

Az *egy változóra hangsúlyt helyező* megközelítés valamilyen pszichológiai, antropometriai (emberi méretekkel foglalkozó tudomány), motoros (mozgásos) vagy éppen perceptuális (érzékelési) tényező mentén próbál különbséget tenni a különböző csoportok között a sportteljesítményre vonatkozóan (például azt vizsgálva, hogy a szelektív figyelem eltérései hatással vannak-e a teljesítményre). A *több változóra hangsúlyt helyező unidiszciplináris* megközelítések több változó mentén, de egy területre (például olyan fizikai jellemzőkre, mint a gyorsaság, erő, rugalmasság, testalkat) koncentrálnak. Míg a *multidiszciplináris, többváltozós elképzelések* már több változóra és területre figyelmet fordítva keresik a kiemelkedő teljesítmény előrejelzőit. Például Deshias, Pargman és Thiffault (Régnier–Salmela–Russel 1993) jégkorongjátékosokat vizsgált 6 biofiziológiai, 4 pszichológiai és 4 specifikus jégkorongképesség mentén. Eredményeik alapján fel tudtak állítani egy előrejelző modellt, melyben az anaerob erő, a korcsolyázás sebessége, a vizuális percepció és a motiváció együttes összefüggését mutatták ki a teljesítménnyel. A hasonló jellegű kutatások azt támasztják alá, hogy a multidimenzióális, multidiszciplináris megközelítések hatékonyabbak lehetnek a sporttehetség tanulmányozásában, mint a szűk spektrumú, egy tudományterületet felölelő kiindulásúak. Silva, Schultz, Haslam, Martin és Murray (Régnier–Salmela–Russel 1993) például az olimpiai csapatba beválogatott és be nem válogatott birkózók vizsgálatánál azt találták, hogy a pszichológiai változók önmagukban pusztán a válogatott és nem válogatott sportolók közötti különbségek 30%-át indokolják, míg a fiziológiai változók önmagukban csak a különbségek 21%-át magyarázzák. Sikerült azonban olyan multidiszciplináris modellt felállítani, melyben a meghatározott pszichológiai és fiziológiai változók együttesen a különbségek 71%-áért felelősek.

A széles spektrumú, több tudományterületet felölelő megközelítések előnyét mutatják további más vizsgálatok is az eltérő sportági területeken. Mindemellet a tradicionális pszichológiai mérési módszerek alkalmazása a teljesítmény bejósolására továbbra is korlátozott eredményességű (Régnier–Salmela–Russel 1993). Ez utóbbi is az egyik oka lehet annak, amiért Martens (1987) erősen javasolja a szigorúan empirikus alapokon nyugvó ismeretszerzés kiegészítését a gyakorlati tapasztalatokból származó gazdag tudásanyag felhasználásával. Az ilyen tapasztalatokat kamatoztató „bottom-up” megközelítések így számos hasznos információval gazdagíthatják a sportpszichológiai ismereteket. Rossum és Gagné (van Rossum–Gagné 1994) például az edzőktől való adatgyűjtés előnyei mellett érvelve megjegyzi, hogy az edzők egyrészt a tehetségfejlesztési folyamat során mindennapi információkat gyűjthetnek a sportteljesítményt meghatározó tényezőkről, másrészt szakmájukból adódóan minden bizonnyal kapcsolatba kerülnek az idevágó szakirodalommal is, így össze is tudják vetni a kutatási adatokból származó absztrakt információkat a konkrét gyakorlati tapasztalataikkal.

Czeizel (2004) és Gagné (1999) korábban bemutatott széles spektrumú általános tehetségkoncepciói segítik a sporttehetség többtényezős, multidiszciplináris szemléletbe történő helyezését. Mindkét modell más képességterületekkel összefüggő, önálló tehetségterületnek tekinti a sporttehetséget, felhívja a figyelmet az egyéni és személyközi tényezők integrált figyelembevételének fontosságára, a genetikai adottságok és a környezeti hatások kölcsönösségének szerepére a tehetség kiteljesedésében, továbbá mindkettő globálisan, komplex szemléletben közelíti meg a tehetség témáját.

#### 1.4. Integratív megközelítés a sporttehetség-fejlesztésben

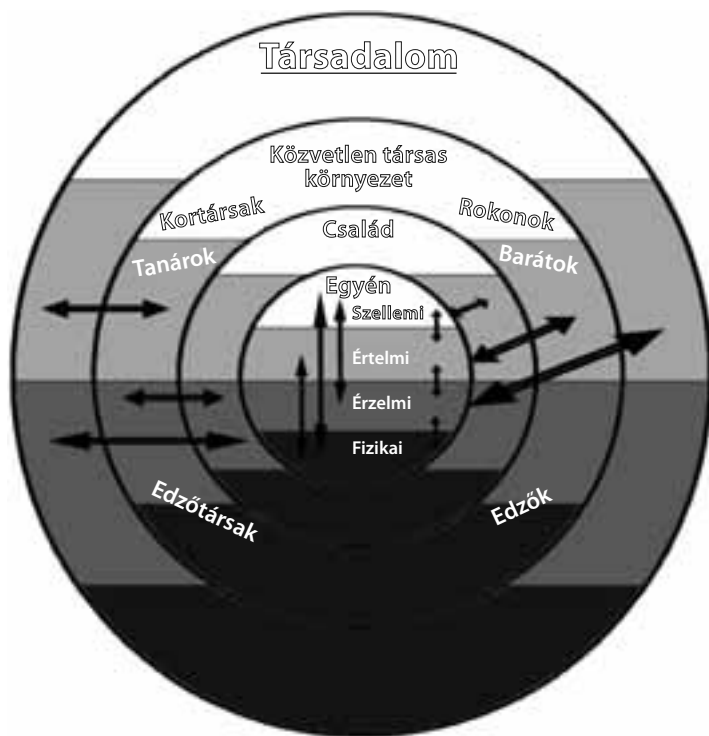
Ha integratív szemléletre törekedve a transzperszonális, illetve a tehetségfejlődés modellünket összevonjuk, és rendszerszemléletbe ágyazzuk, akkor a sporttehetség kibontakoztatásával, fejlesztésével kapcsolatban megfogalmazhatunk néhány fontos szempontot:

1. *A humanisztikus pszichológiai nézőpont szerint az egyéni fejlődés az önmegvalósítás irányába tart. Az önmegvalósítást úgy határozhatjuk meg, mint az egyénben rejlő lehetőségek kiteljesítését. Az önmegvalósítás igénye humánspecifikus motiváció, mely születésétől fogva jelen van mindenkiben, azonban különböző tényezők befolyásolhatják kibontakozását. A tehetséget ilyen szempontból felfoghatjuk a személyiség olyan potenciális lehetőségeinek, amely kiteljesedésre vár. A tehetségfejlesztés célja ebben az összefüggésben az egyénben rejlő képességek, lehetőségek kiteljesítésének segítése lehet. A sporttehetség-fejlesztés így tágabb értelemben az önmegvalósítást támogató tényezők erősítését s egyben a gátló tényezők kiküszöbölését is jelentheti. Például egy sporttehetség-fejlesztő pszichológiai tréningen részt vevő ifjúsági futóatléta egyik célkitűzéseként azt fogalmazta meg, hogy szeretne javítani a hajráján. Úgy érezte ugyanis, hogy a táv legutolsó szakaszában soha nem képes kihozni magából, ami még benne van. Egy imaginációs (képzeleti képekkel dolgozó), szimbólumterápiás gyakorlat során kiderült, hogy a siker, a „csúcsra jutás” képzete nála magány, elhagyatottság érzetével társul. (Maslow-i nézőpontból itt a csúcseredmény elérését valamilyen deficitigényekkel – például a hovatartozás-szükséglettel – kapcsolatos tényező gátolta.) Az ilyen jellegű tudattalan tartalmak könnyen az „akaraterő” ellen dolgozhatnak és nehezíthetik a célok elérését, ami az ő esetében abban jelentkezett, hogy a siker küszöbén „futva”, a végső szakaszban nem volt képes mozgósítani minden erejét. Miután dolgozhatott ezekkel a tartalmakkal, minden addig tőle elvárnál jobb futást tudott produkálni, s mostanra eredményeivel a felnőtt nemzeti élvonalban foglal*

helyet. Itt a fizikai tréningezést, illetve az olyan jellegű mentális felkészülést, mint például a célok állítását szükséges volt megtámogatni a visszatartó erőkhöz való munkálkodással is.

2. Az egyéni fejlődés több tényező által meghatározott, párhuzamosan több szinten zajló folyamat, mely tényezők és szintek kölcsönhatásait szükséges a fejlesztésben figyelembe vennünk. A fejlődésben, az egyénben rejlő lehetőségek kiteljesítésében fontos szerepet játszhatnak egyéni belüli, személyközi, transzperszonális, szocio-ökonómiai, társadalmi-kulturális tényezők, melyek egymással interakcióban vannak. A különböző szintek és tényezők kölcsönhatásainak sokféleségét a 4. ábra szemlélteti.

Valószínűleg a maga teljességében egyetlen ember sem képes átlátni az egész összetett folyamatot, azonban a szakemberek minél inkább képesek megérteni a kölcsönhatásokat és összefüggéseket, annál hatékonyabbá tudják tenni fejlesztőmunkájukat. Például, ha az edző látja, hogy bizonyos fizikai feladatok milyen lelki tényezők fejlődésére lehetnek hatással, akkor



4. ábra. A fejlődést befolyásoló tényezők szintjei és kölcsönhatásai iránya (Orosz 2009)



ezeket tudatosan beépítheti edzéstervébe, így tulajdonképpen két legyet üt egy csapásra. Mondjuk, a 400 méteres futás rengeteg fizikai paraméter fejlesztésére alkalmas lehet, ugyanakkor kiválóan alkalmazható az akaraterő és az önbizalom erősítésére is. Vagy ha mindinkább megértjük, hogy a társadalmi jelenségek hogyan befolyásolják a tehetségek kiválasztódását és megtartását, annál inkább képesek lehetünk olyan programokat kialakítani, melyek támogatják, vagy éppen ellensúlyozzák a társadalmi hatásokat. Továbbá, ha az előbbi széles látókörű edző egy jól működő programban dolgozhat, akkor a tehetség gondozás folyamata még inkább eredményes lehet.

A 2. pontban megfogalmazott megközelítés a (sport)tehetséggel kapcsolatban több következtetést is magába foglal:

2.1. A tehetség nem egy állandó személyiségvonás, hanem több meghatározó tényező összjátékaként formálódik. Tehát olyan dinamikus személyiségtényezőnek tekinthetjük, melyet a külső és belső meghatározók állandóan változó kölcsönhatása folyamatosan alakít.

2.2. Az előbbi gondolatmenet alapján érdemes figyelembe vennünk, hogy a tehetség a fejlődési folyamat bármely fázisában elveszhet, illetve kedvező együttállás esetén viszonylag váratlanul fel is törhet.

2.3. Ilyen megfontolásban a tehetségazonosítás fogalma a tehetségfejlesztés folyamatával együtt nyer igazán értelmet. Feltehetően a fejlesztés közbeni diagnosztika (fejlesztve diagnosztizálás), illetve a tehetségazonosító eljárások beépítése a fejlesztési folyamatba (diagnosztizálva fejlesztés) hatékonyabban eléri célját, mint az önálló diagnosztikai törekvések.

2.4. A tehetségkutatásban, illetve -gondozásban leginkább a több tudományterületet átfogó, integratív megközelítések lehetnek hatékonyak. A különböző tudományágak, illetve elméletek különböző meghatározó tényezőket ragadnak meg más-más aspektusból. Wilber (2003) áttekintve a valóság megismerésére irányuló keleti és nyugati tudományos, illetve filozófiai törekvéseket arra a következtetésre jutott, hogy az elméletek a valóság négy eltérő oldalát térképezik fel. A valóság e négy arcát ő *külső egyéninek*, *belső egyéninek*, *külső kollektívnek*, illetve *belső kollektívnek* hívja. A *külső egyéni megközelítések* az egyén kívülről objektíven megismerhető aspektusait vizsgálják. Így például a pszichológiában a behaviorista (viselkedéslélektani) irányzat a viselkedést, vagy a pszichofiziológia az ideglettani folyamatok működését. E tudományok szépen leírják a kívülről objektíven érzékelhető jelenségeket, ugyanakkor semmit nem tudnak mondani arról, hogy közben mi zajlik a vizsgált ember lelkében, elméjében, hogy mit érez vagy gondol mindeközben. Ezen folyamatok megértésére inkább az olyan *belső egyéni megközelítések* adhatnak választ,

mint például a jungiánus analitikus megközelítés vagy a buddhizmus tudatfelfogása. A *külső kollektív megközelítések* társadalmi, kulturális szinten, kívülről próbálják objektíven vizsgálni és megérteni a jelenségeket, míg a *belső kollektív megközelítések* ugyanezen a szinten belülről vizsgálódva, empátikus részvétellel, megértéssel tanulmányozzák ugyanezeket. Wilber a hopi indiánok esőtáncával illusztrálja a két megközelítés közti különbséget. A belső szempontú értelmező arra kíváncsi például, hogy mi az esőtánc jelentése az emberek számára, miért van értéke szemükben. Részt vevő megfigyelőként megértheti, hogy az indiánok a természet szentségét ünneplik vele (ezt meg is élik benne), és azt kéri tőle, hogy áldja meg a földjüket esővel. A külső szempontú értelmező nem feltétlenül tulajdonít annak nagy jelentőséget, hogy mit mondanak a helybéliek a tánc jelentéséről, inkább arra kíváncsiak, hogyan működik a tánc és mi a szerepe a társadalmi rendszeren belül. Wilber szerint azért van mind a négy megközelítésnek létjogosultsága, mert valójában a valóság négy olyan oldalát ragadják meg, amely a másik szempontú megfigyelő számára elérhetetlen. Így a jelenségek teljesebb megértéséhez célszerű mind a négy szempontot egyenrangú értéküként figyelembe venni. Sportpéldával élve egy külső megfigyelő pszichológus tanulmányozhatja és megértheti a sportcsapat ünneplési szokásait, a hierarchiaviszonyokat, a csapaton belüli kapcsolatokat (külső kollektív nézőpont), de ez egészen más tapasztalás, mint amit a csapattagok együtt megélnék egy adott helyzetben, mondjuk a világbajnoki cím megnyerésekor (belső kollektív tapasztalás). Ugyanígy egy élettanász mérheti futás közben a futóatléta minden mérhető élettani mutatóját (külső egyéni megközelítés), akkor sem értheti meg azt az állapotot, amit közben a sportoló átél (belső egyéni tapasztalás). Pedig a valóság valahol a külső és belső, egyéni és kollektív integrációjában lakozik. A sporttehetség-kutatás kapcsán az integratív szemléletmód hasonló ajánlásával találkozhatunk Martensnél (1987), aki a top-down, illetve bottom-up megközelítés együttes alkalmazását javasolja a sporttehetség azonosításában.

3. *Az egyén belső rendszere minél inkább összhangban fejlődik, annál sikerebb lehet a fejlesztőmunka. A belső rendszer részei elősegíthetik egymás fejlődését, ugyanakkor bármely rész megrekedése gátat is szabhat az egész fejlődésének.* A kölcsönhatásokon alapuló fejlesztésnek jó példája az úgynevezett szenzoros integrációs terápia. Jean Ayres (Internet 4) kaliforniai agykutató terápiás módszerének elméleti hátterét az a megfigyelés adta, hogy az idegrendszer érettsége, integratív (különböző területeket összehelyező) funkciója egyensúlyi és egyéb szenzomotoros (érzékszervi-mozgásos) ingerek adásával növelhető. Az agytörzsi-kisagyi mozgásos és

egyensúlyozó rendszer kapcsolatban áll más idegrendszeri területekkel, így az érzelmek szabályozásáért felelős részekkel és a magasabb kérgi központokkal is. A gyerekeket olyan játékszituációba helyezik, ahol fokozott ingerlésnek van kitéve az egyensúlyozó rendszer (mászókák, billenő, forgó eszközök stb.). Az ilyen játék közben a nagymozgások, az egyensúlyozás megszervezéséért felelős területek érésevel párhuzamosan olyan idegrendszeri részek is megérintődnek, amelyek révén mély érzelmek (újra)átélése történhet. Megfelelő terápiás közegben ez utóbbi segítheti a korábbi traumatikus élmények feldolgozását is. A különböző szintű idegrendszeri működések harmonikusabb összeszerveződése pedig végső soron az egész személyiség hatékonyabb működésével jár együtt. Így a mozgásos játékok révén olyan problémák orvosolhatók nagy hatékonysággal, mint például a tanulási zavarok, a figyelemzavar vagy a korai anya–gyerek kapcsolat deficitjéből adódó szorongásos tünetek. Szvatkó (Internet 5) a szenzoros integrációs terápia kapcsán így ír a rendszerszemléletű fejlesztésről: „A fejlődés természetszerűleg egyre fokozódó összetettséget jelent, a részek, a funkciók differenciálódását és korántsem konfliktusmentes kapcsolódását a formálódó egészhez, a teljes személyiséghez. Ezt a folyamatot kizárólag interaktív módon képzelhetjük el. A változások közepette az ember számára legfontosabb környezeti feltétel, az intim kapcsolatok világa ad muníciót a személyes folyamatosság és az összefüggés érzésének fenntartására. Aki tehát egy-egy gyerek »fejlesztését« komolyan átgondolja, rá kell jöjjön, hogy nem érhet el eredményt másképpen, csak ha az egész személyiséggel számol.” A fentiekből kifolyólag a sporttehetség fejlesztésében sem elég pusztán a fizikai tényezők csiszolására koncentrálni, hanem fontos számba venni azokat az affektív, illetve kognitív tényezőket, amelyek komoly szerepet játszanak a sportteljesítményben, és ezeket is érdemes tudatosan, tervszerűen fejleszteni.

4. *Az egyén belső lélektani rendszere egy egyensúlyi állapot fenntartására törekszik.* A fejlődés változással jár, a változáshoz viszont szükség van az egyensúly átmeneti megbomlására (Watzlawick–Weakland–Fisch 2008). E gondolatlan kapcsolatban a sporttehetség-fejlesztés szempontjából több dolog is érdekes lehet számunkra. Példának két szempontot hozunk fel: Az egyik az, hogy ha az egyensúlynak a megváltozása túlságosan megterhelő lenne a pszichés rendszer számára, akkor az egyén ellenáll a változásoknak, ami bizonyos esetekben a fejlődés (továblépés) akadályát képezheti. Mondjuk, ha egy lelki jellegű problémával való szembesülés lenne szükséges ahhoz, hogy csökkenjen a versenyszorongás, illetve tovább javuljon a teljesítmény, ám ez megbontaná a jelenlegi pszichés egyensúlyt. Ilyen, amikor a versenyző tagadja, hogy szorongani szokott a verseny

előtt. A szorongás beismerése kedvezőtlen hatással lenne az énképére, önbizalmára. Ugyanakkor a szorongáson való túllépésnek – a probléma kezelésének – feltétele a probléma elismerése lenne. Másik példaként azokat az eseteket említhetjük, amelyekben az egyensúlyvesztés átmeneti visszaesést, teljesítményromlást okozhat. (Ilyen tipikus jelenség a kamaszkori testi és ezzel összefüggő testképváltozásokkal járó „mozgásszétesés”.) Ez esetben fontos, hogy a fejlődéssel járó természetes egyensúlyvesztést el tudjuk különíteni a valódi alulteljesítéstől.

5. *Az egyén belső rendszere állandó, szoros kölcsönhatásban van környezetével, így – hasonlóan a belső részek rendszeréhez – a külső környezeti rendszer elemei is jelentősen segíthetik vagy hátráltathatják az egyéni fejlődést.* Az integratív szemléletű sporttehetség-gondozásnak ilyen szempontból fontos számolnia a jelentős társas-környezeti szereplőkkel. Legsikeresebben feltehetően a komplex, rendszerszemléletű sporttehetség-gondozó programok segíthetik az egyén és környezeti rendszerének fejlődést elősegítő minél harmonikusabb együttmozgását. Az ilyen programok vagy közvetlenül bevonhatják a környezeti szereplőket (pl. tehetség-tanácsadás a családnak, konzultáció a szakemberek között), vagy közvetetten meg tudják jeleníteni őket (például olyan szimbolikus gyakorlatokkal, mint az elvárásolt családrajz).
6. *Fenti kiindulási pontból adódóan figyelembe kell venni, hogy a környezet rendszere is saját beállt egyensúlyának fenntartására törekszik, így nem mellékes, hogy mennyire rugalmasan tud reagálni az egyéni változásokra, vagy mennyire tudja követni az egyén fejlődését.* Továbbá, hogy adott esetben az egyén milyen mértékben tudja függetleníteni magát a gátló környezeti befolyásoktól. Lehetséges például, hogy a sportoló már több szinten meghaladná környezetének beállt egyensúlyát, de a környezeti rendszer mindig visszahúzza a maga fejlődési szintjére. Gondoljunk például arra az elkallódó sporttehetségre, aki nem tud ellenállni a legjobb barátai állandó unszolásának és túl gyakori éjszakázással, alkoholfogyasztással fizikálisan, mentálisan gyengíti magát. Vagy képzeljük el, mennyire tarthat a sérülésektől az a sportoló, akinek családjában túlzott betegség-szemlélet uralkodik („a betegség elkerülhetetlen, természetes állapot”), és túlféltő attitűddel kezelik a karrierjét. Ennek az üzenete: „jaj, csak nehogy most sérülj meg, hiszen bármikor megtörténhet”. Más jellegű példa lehet, amikor a sportcsapatokban a megszilárdult szerep- és hierarchiaviszonyok gátolják az egyéni előrehaladást. Mondjuk, amikor a még mindig domináns, magas státusú kiöregedő sztárok visszafogják a feltörekvő fiatalok teljesítményét, mert az ő kiemelkedésük presztízsveszteséget jelentene számukra. Ilyen esetben a csapat szerkezetének megváltoztatása (já-

tékosok vétele-eladása), egy edzőváltás vagy a játékos eligazolása más klubhoz kimotozódhatja a fejlődést hátráltató beállt egyensúlyt.

7. Végül fontos megjegyeznünk, hogy *a környezeti rendszerek és maguk az egyéni rendszerek is részei a tágabb társadalmi rendszereknek*. A társadalmi rendszerek – kölcsönhatásban állva más társadalmi rendszerekkel – maguk is egyfajta dinamikus egyensúlyi állapotának fenntartására törek-szenek. Így az egyén és környezete fejlődése az adott társadalmi kontex-tusban, meghatározott társadalmi értékek, normák, dinamika mentén (általában a társadalom fő vonulatával együtt haladva) zajlik (Orosz–Bíró 2009).

## 2. A SPORTTEHETSÉG KIBONTAKOZTATÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ PSZICHOLÓGIAI TÉNYEZŐK

### 2.1. Egyénen belüli tényezők

A sportpszichológia érdeklődésének egyik központi területe a sportolók egyéni belüli pszichológiai jellemzőinek tanulmányozása. A kutatások kezdeti időszakában a kérdésselvetések elsősorban a sportolók személyiségjellemzőinek feltárására irányultak. Az 1970-es évektől a vizsgálódások hangsúlya egyre inkább a csúcsteljesítmény elérésében szerepet játszó lélektani tényezők azonosítására, illetve a teljesítmény pszichológiai tesztek általi előrejelezhetőségére tevődött át (Budavári 2007).

Fogarty (1995) öt vezető sportpszichológiai folyóirat (a *Journal of Sport and Exercise Psychology*, a *Journal of Sport Behaviour*, az *International Journal of Sport Psychology*, a *The Sport Psychologist*, illetve a *Research Quarterly for Exercise and Sport*) 1989 és 1992 között megjelent cikkei alapján megvizsgálta, hogy a kutatások mely pszichológiai tényezőkre fókuszáltak. Az 1. táblázat azt mutatja, hogy mely faktorokkal hány tanulmány foglalkozik:

1. táblázat. A tanulmányok fókusza öt sportpszichológiai folyóirat cikkeiben (Budavári 2007 nyomán)

Pszichológiai tényezők	Tanulmányok száma
Szorongás	82
Személyiségfaktorok	50
Figyelmi stílus	23
Motiváció	21
Önértékelés, önbizalom	19
Teljesítménymotiváció	17
Nemi szerep	13
Kognitív működés	13
Motoros teljesítmény	13
Agresszió	7
Vezetői képesség	7
Csoportkohézió	5

A fenti táblázatból kitűnik, hogy a vizsgált folyóiratokban az adott időszakban az ilyen irányú tanulmányok főleg az egyénen belüli pszichológiai tényezőkre fókuszáltak. A kutatások érdeklődése legmarkánsabban a szorongással kapcsolatos jelenségek tanulmányozására irányult, de igen jelentős számú publikáció foglalkozott a különböző személyiségfaktorokkal, a figyelemmel, a motivációval és az önértékeléssel, önbizalommal is.

A különböző megközelítések a sporttehetséget főként a sikerességgel, teljesítménnyel való összefüggésében értelmezve határozzák meg. Így a kiemelkedő sportteljesítmény eléréséhez szükséges pszichológiai tényezők megismerése igen fontos szempont a sporttehetség kibontakoztatása kapcsán. Williams és Krane (2001) áttekintése alapján a csúcsteljesítmény elérésével kapcsolatos pszichológiai jellemzőkről 5 forrásból tudunk információt nyerni:

1. A sportolók csúcsteljesítmény közben átélt élményeinek számbavételével.
2. Sikeres és kevésbé sikeres sportolók különböző pszichológiai jellemzők mentén történő összehasonlításával.
3. Edzők, sportszakemberek véleményének feltérképezésével.
4. Sportolóknak a jobb és rosszabb teljesítményeik véghezvitele közben megélt érzelmi állapotainak összehasonlításával.
5. A sikeres élsportolók mentális felkészülési stratégiáinak és pszichológiai készségeinek feltérképezésével.

A fenti forrásokból származó eredményeket áttekintve a szerzők úgy találták, hogy bár a sikert pszichológiai oldalról számtalan tényező befolyásolhatja, mégis az adott sport természetétől függetlenül – úgy tűnik, hogy – bizonyos pszichológiai profil kapcsolatban van a kiemelkedő teljesítménnyel. E profil jellemzői:

- Az arousal (az idegrendszer izgalmi állapotának) önszabályozása. Képesség a szorongás kontrollálására, egy félelemmentes, elengedett, ám ugyanakkor mégis energikus állapot fenntartására.
- Magas önbizalom.
- Jó koncentráció. (Megfelelő figyelemösszpontosítás.)
- A helyzet kontrollálásának érzése, ám nem a kontrollálás görcsös akarása.
- A sporttal való pozitív foglalkozás (pozitív gondolatok, képzetek).
- Eltökélttség, elkötelezettség.

Williams és Krane (2001) megfogalmazza, hogy a kiemelkedő teljesítmény eléréséhez szükséges optimális állapot nem magától adódik, hanem az élsportolók tehetségük fejlődése során megtanulják fenntartani azt. Fontosnak tartják továbbá megjegyezni, hogy az ideális mentális állapot és a teljesítmény között cirkuláris oksági összefüggés tételezhető fel, azaz a mentális állapot hatással van a teljesítményre, az érzékelt sikeresség pedig befolyással van a mentális állapotra. Különböző pszichológiai készségek, jártasságok bizonyos mentális technikákban segíthetnek fenntartani az optimális edzés- és versenyállapotot. Ilyen segítséget jelenthetnek például:

- Az imagináció alkalmazása.
- A megfelelő célok állításának képessége.
- A gondolkodás kontrollálásának stratégiái.
- A jól kialakított versenytervek.
- A megfelelő coping (megküzdési) stratégiák.
- A verseny előtti mentális készenléti tervek.

A teljesítéshez szükséges pszichológiai állapot ilyen összefüggésben nagymértékben befolyásolható tudatosan is azért, hogy a sportolók megtanulhatják kifejleszteni azokat a pszichológiai készségeket, jártasságokat, amelyekkel képesek megfelelő edzés/versenyállapotba hozni magukat.

Aidman és Schofield (2004) áttekintésükben szintén azt találták, hogy bizonyos közös pszichológiai profil megjelenik a csúcsteljesítményt nyújtó sportolóknál: magas önbizalom, belső nyugalom, érzelemlétszabályozás, elmerülés a tevékenységben. Az, hogy milyen gyakran képes egy sportoló ilyen állapotba kerülni, egyben jellemzően különbséget is tesz kiemelkedő és kevésbé sikeres versenyzők között (Orlick–Partington 1988). Az optimális versenyállapotba kerülés gyakoriságát feltehetően ideiglenes, helyzetfüggő pszichológiai jellemzők (például aktuális érzelmi állapotok), illetve stabil személyiségvonások együttesen határozzák meg. Aidman és Schofield (2004) szerint a jelen kutatások számos olyan specifikus személyiségvonást találtak, melyek kapcsolatban vannak a sportteljesítménnyel, és különbséget mutatnak a kiemelkedően és a kevésbé sikeres sportolók között. Ezek közül véleményük szerint az érzelmi stabilitás, a lelkiismeretesség (például elköteleződés, győzni akarás), az énkép (például önbizalom, önbecsülés), illetve a szorongás tűnnek központi jelentőségűnek. Mindehhez hozzáteszik azonban, hogy a személyiségvonások sportteljesítményre gyakorolt hatását inkább hosszú távúnak és moderáló szerepűnek érdemes tekintenünk, mint azonnalinak és direktnek. Ezzel kapcsolatban ausztrál első osztályú rögbijátékosok nyomkövetéses vizsgálatáról számolnak be. Eredményeik szerint a személyiségjellemzők – ugyanazon játékosoknál – a junior li-



ga megnyerésekor jóval kisebb összefüggést mutattak a különböző teljesítményszempontokkal, mint hét év múltán, amikor már felnőtt ligajátékosként vizsgálták újra őket.

Több szerző (Budavári 2007; Aidman–Schofield 2004) is megjegyzi, hogy oly sok potenciális tényező, illetve azok kombinációinak, kölcsönhatásainak szerepét tárták fel a különböző tanulmányok, hogy szinte lehetetlen lenne általánosításokat tennünk, vagy általános rendszerező elvet találni közöttük. Sok tényező igen szoros összefüggésben áll egymással, így hatásmechanizmusuk is hasonló, s nem meglepő, ha eltérő szemléletű tanulmányok egyikre vagy másikra hangsúlyt helyezve hasonló következtetésre jutnak. Mindenesetre néhány konstrukció a fontos összefoglaló irodalmakban visszatérően megjelenik, s a szerzők mind elméleti, mind gyakorlati szempontból kiemelt jelentőséget tulajdonítanak nekik. Így például az önbecsülés és önbizalom, a szorongás, illetve a stressz és kezelése, továbbá a figyelem és koncentráció mind olyan közös pszichológiai tényezők, amelyeket a nemzetközi (Aidman–Schofield 2004; Williams–Krane 2001) és a hazai (Budavári 2007; Lénárt 2002) szakirodalom egyaránt központi fontosságúként kezel.

### 2.1.1. Énkép, önbizalom, sport-önbizalom

A sportpszichológiai kutatások egybehangzóan közvetlen összefüggést tártak fel az önbizalom és a teljesítmény között (Zinsser–Bunker–Williams 2001), így e jellemzőt a sporttehetség kibontakoztatása kapcsán is egyértelműen az egyik legalapvetőbb tényezőnek tarthatjuk. A magas önbizalmú sportolók másképp gondolkodnak magukról és a teljesítményhelyzetről, mint az alacsonyabb önbizalmúak: pozitívabb gondolataik, képzeleik vannak önmagukkal és a helyzettel kapcsolatban, úgy ítélik, képesek megvalósítani céljaikat (Zinsser–Bunker–Williams 2001). Baumann (2006) szerint a csapatsportoknál a csapattagok önbizalma a közös sikerek előfeltétele. A stabil önbizalommal rendelkező sportolók képesek különbséget tenni a teljesítmény és saját személyiségük között, ha hibáznak vagy helytelen döntéseket hoznak jobban fogadják a(z) (ön)kritikát, így az önbizalom hozzásegíti őket ahhoz, hogy újra a siker útjára léphessenek. A teljesítményhelyzetekben képesek megfelelően koncentrálni és a szituáció követelményeire összpontosítani. A csekély önbizalom ellenben könnyen aláássa a teljesítőképességet. Az ilyen önbizalmú sportolók például többet gondolkodnak a gyengeségeikről, mint az erősségeikről, gyakran az edzéseken jobban teljesítenek, mint a versenyszituációkban, vagy az ellenfél kiemelkedő produkcióját látva könnyen elbátortalanodhatnak.

A felmerülő számos aspektus miatt az önbizalom fogalmát egy komplex lélektani képződmény, az énkép témakörén keresztül tartjuk érdemesnek megkö-

zelíteni. Az én fogalma a személyiség központi struktúráját takarja, mely magába foglalja az önészleleteket és az egyénnek az ezek nyomán kialakuló saját magával kapcsolatos érzelmeit, képzeteit, elképzeléseit (Rogers 2003). Az énkép ez alapján önmagunk mentális megjelenítését jelenti, amely a saját magunknak tulajdonított tulajdonságok rendszeréből tevődik össze. Aidman és Schofield (2004) az énképnek három összetevőjét különítik el: kognitív, affektív és viselkedéssel. Az énkép kognitív összetevőjének a magunknak tulajdonított tulajdonságokat tartják (például: vonzó, ügyes, lassú stb.). Az énkép affektív komponense azt tükrözi, hogyan viszonyulunk ezekhez a tulajdonságokhoz. Ezt az aspektust általában az önbecsülés fogalmával szokták jelölni. A viselkedés komponens azt a tendenciát foglalja magába, hogy az egyén igyekszik úgy cselekedni, hogy az énképével összhangban legyen.

Mi itt javasoljuk az énkép fogalmának transzperszonális és rendszerszemléletbe történő helyezését. Így elkülöníthetjük az *énkép perszonális (személyes)*, *interperszonális (személyközi)* és *transzperszonális (személyen túlmutató) szintjét*. Ebben a megközelítésben az *énkép interperszonális szintjéhez* azok az önmegjelenítések tartoznak, amelyek a társas közegben (család, kortársak stb.) elfoglalt helyünkkel, szerepünkkel, társas készségeinkkel kapcsolatosak. Ilyenek lehetnek például a később bemutatásra kerülő Tennessee énkép skála (Dévai–Sipos 1986) Szociális énkép és Családi énkép dimenziói, vagy a szintén későbbiekben bemutatandó Pszichológiai Immunrendszer Kérdőív (Oláh 2005) Társas mobilizálás képessége, Társas monitorozás képessége és Szociális alkotóképesség dimenziói.

Az *énkép transzperszonális szintje* azt takarhatja, hogy hogyan viszonyulunk a transzcendenciához, s ezáltal hová helyezük magunkat a mindenségben.

Az *énkép perszonális szintjét* további három szintre bonthatjuk: *fizikaira*, *affektívra*, illetve *kognitívra*. Az *énkép fizikai szintű összetevője a testkép*. A testkép kialakulásának gyökere a vizuális-poszturális testmodell (Marton L. 1970) lehet. A csecsemők a látási és testtartási-testhelyzeti észleletekből származó információk összekapcsolásával egy mentális modellt kezdenek kialakítani saját testükről. E testmodellhez kapcsolódhatnak az egyéb testérzetekből származó információk (például érintkezés tárgyakkal), amelyek segítségével a csecsemő fizikailag egyre inkább képes magát elválasztani a külvilágtól. A későbbi fejlődés során a testi változásokkal együtt a testkép folyamatosan formálódik, alakul (gondoljunk például a serdülőkori jelentős átrendeződésekre). Az *énkép affektív szintű összetevője az önbecsülés*. Az önbecsülésen a saját magunkhoz fűződő érzelmi viszonyt értjük, azt, hogy mennyire tartjuk magunkat elfogadhatónak, szerethetőnek. Aidman és Schofield (2004) szerint az önbecsülés két forrásból táplálkozik: az elfogadottság és a kompetencia élményéből. Virginia Satir (1999) úgy véli, hogy az önbecsülés gyökerei a családból fakadnak. A gyermek az elsődleges szociális közegéből kapja meg az alapvető visszajelzéseket arról, hogy

mennyire szerethető, elfogadható ember. Szerinte a magas önbecsülésű emberek toleránsabbak önmaguk és mások hibáival szemben. Ez szerepet játszhat abban, hogy a kritikát is jobban eltűrik, így a megfelelő kritikát képesek beépíteni személyiségfejlődésükbe, míg az igazságtalan kritika nem rombolja le az önértékelésüket. Tafarodi és Vu (1997) úgy találta, a pozitív önértékelés segít abban, hogy az egyén függetleníteni tudja magát attól, hogy mások hogyan látják őt, ezáltal a sikereit és kudarcait is függetlenebbül tudja értékelni. Az *énkép kognitív szintű komponense az önbizalom*. Az önbizalom fogalma azt tükrözi, hogy az egyén mit gondol, hisz a képességeiről azzal kapcsolatban, hogy mennyire képes bizonyos cselekedeteket megtenni, elvégezni, a kitűzött feladatait, céljait megvalósítani, elérni. Az önbizalom több forrásból származhat. Szerepet játszhatnak minőségében a korábbi tapasztalatok (például kompetencia élménye), a társas visszajelzések (például „milyen ügyes ez a gyerek, milyen jó gömbérvéke van”), továbbá az énkép egyéb aspektusai is.

Rendszerszemléletben gondolkodva elmondhatjuk, hogy az énkép különböző szintű összetevői kölcsönös hatással vannak egymásra. Az önbecsülés nagymértékben befolyásolja az önbizalmat. Egy alacsony önbecsülésű ember, még ha kiemelkedően teljesít, vagy pozitív társas visszajelzéseket kap, akkor sem biztos, hogy ezáltal egyértelműen növelni tudja önbizalmát. Ilyenkor megeshet, hogy sikerét a szerencsének, a véletlenek összjátékának vagy az ellenfél hibájának tulajdonítja. Más példa lehet, amikor bizonyos érzelmi (önbecsülési) problémák testképzavarokhoz vezethetnek. Ezekben az esetekben hiába rendelkezik valaki tökéletes testtel, önreprezentációjában mégis torznak, túlzottan kövérnek, satnyának stb. látja magát. Szintén a kölcsönhatások más példája lehet, amikor valaki önbizalmának állandó erősítésével vagy éppen túlzott kimutatásával alacsony önbecsülését próbálja kompenzálni (például állandóan reflektorfényt, elismerést igénylő, ugyanakkor pszichológiai problémákkal, önértékelési zavarokkal küszködő sztároknál találkozhatunk ilyenekkel).

A sport-önbizalom (Vealey 2001) koncepciója kifejezetten a sport kontextusában tárgyalja az önbizalom témakörét. A sport-önbizalom fogalma azt takarja, hogy az egyén milyen mértékben hisz a sportteljesítmény eléréséhez szükséges képességeinek meglétében. A sport-önbizalom soktényezős lélektani fogalom. A sportolóknak fizikai és pszichológiai képességeikbe, aktuális fizikai és edzettségi állapotukba vetett bizalmát jelöli, továbbá azt a hitet, hogy képesek a fejlődésre, a tökéletesedésre. Vealey különbséget tesz vonás (trait sport-confidence, TSC) és állapot (state sport-confidence, SSC) sport-önbizalom között. A vonás sport-önbizalom fogalma arra utal, hogy általában mit tart valaki a sportbeli sikerekhez vezető képességeiről, az állapot sport-önbizalom fogalma pedig azt jelöli, hogy a versenyző egy adott pillanatban milyen fokú önbizalmat érez a sikerhez vezető képességeivel kapcsolatban.

A sport-önbizalom szintjét több forrásból származó tényezők befolyásolják. Abból kiindulva, hogy a versenyzők szociális környezetben edzenek, Vealey szerint a sport-önbizalom forrásaira egyaránt hatnak szervezeti kulturális, illetve személyes tényezők. A szervezeti kulturális tényezők közé sorolja például a versengés szintjét az adott szervezetben, az edzői viselkedéseket, a motivációs légkört vagy a versenyzőtől elvárt elköteleződés mértékét. A személyes tényezők közé tartozhatnak a személyiségjellemzők (például attitűdök, értékek), a demográfiai jellemzők (nem, kor) vagy az etnikai hovatartozás is. A sport önbizalom kilenc forrását Vealey három területről eredezteti:

1. Az első területet a „teljesítmény” címkével jelzi. Innen két önbizalomforrást jelöl meg: a Kiválóságot és a Képességek demonstrációját. Ezekben arra utal, hogy az önbizalom a képességek tökéletesítéséből származik, mely kiemelkedő képességeket a sportoló a megmérettetéseken demonstrálni is tud.
2. A második forrásterületet „önszabályozás”-ként jelöli. Innen szintén két forrást jelöl meg: a Fizikai és mentális felkészülést és a Fizikai énképet. Ezekben a sport-önbizalom forrása a hit a megfelelő mentális, illetve fizikális felkészültségben, továbbá a pozitív testkép (jó kondíció, megjelenés).
3. A harmadik területet „társas légkör” címkével illeti. Innen a sport-önbizalom forrásai: a Társas támasz, a megfelelő Edzői vezetési stílus, a Behelytető tapasztalat (más, hasonló képességűnek tartott sportoló sikerének észlelése), a megfelelő Környezeti komfort, illetve a Helyzeti előnyök.

A sport-önbizalom következményei Vealey szerint három szinten mutatkoznak meg: érzelmi, viselkedéses, illetve kognitív. Tehát a sportszituációval kapcsolatos érzelmekben, viselkedésben és gondolkodásban. Ezt hívja ő ABC háromszögnek, utalva az angol eredeti kifejezések kezdőbetűire (affective, behavioral, cognitive). A teljesítményben végül a sport-önbizalom a viselkedéses szinten jelenik meg.

A sport-önbizalomhoz kapcsolódó rokon fogalom az *énhatékonyság*. Hardy, Jones és Gould (1996) az *énhatékonyságot* a sportban az önbizalom egyfajta mikroszintjének tartják, amely a gyakorlatban inkább bizonyos készségek kivitelezéséhez, helyzetek megoldásához kötődik (például, hogyan tudom fogadni a szervákat), míg a sport-önbizalom a makroszintre vonatkozik, azaz arra, hogy globálisan milyen teniszezőnek tartom magam.

Bandura (1994) szociális-kognitív elméletében az *énhatékonyságot* úgy határozza meg, mint az egyén hitét abban, hogy megvan-e a képessége bizonyos feladat végrehajtásához. Az *énhatékonyság* érzése tulajdonképpen egy kiértékelési

folyamat eredményeképpen jön létre. Az egyén a környezeti kihívással szembe-sülve szubjektíven bírálja el a megoldáshoz szükséges képességeit. Ilyen szempontból tehát a feladathoz való hozzáállást inkább a hiedelem határozza meg, mint a valós képességek.

A kutatások eredményei szerint az énhatékonyság kulcsfontosságú tényező a sportteljesítményben (Morris–Koehn 2004). Weiss, Weise és Klint (1989) például fiatal női tornászokat vizsgálva mutatott ki szignifikáns összefüggést a teljesítmény és az énhatékonyság között. Az énhatékonyság kapcsolatban áll a motivációval is. A megállapítások szerint a magasabb énhatékonyság érzés növeli a feladat felvállalásának esélyét, továbbá nagyobb erőfeszítés kifejtéséhez, illetve kitartáshoz vezet a megoldáspróbálkozásokban (Morris–Koehn 2004).

Bandura (1994) szerint az énhatékonyság-ézés szintjére, erősségére négy fontos tényező bír jelentős befolyással: az eredményes teljesítmény, a behelyettesítő tapasztalat, a szóbeli meggyőzés, illetve a fiziológiai állapot. A korábbi eredményes teljesítmény növeli az énhatékonyság érzését, ellenben a kudarcélmény csökkenti azt. Valaminek a sikeres vagy sikertelen elvégzése az egyén számára közvetlen visszajelzést ad a képességeiről. Így az énhatékonyság érzése nagyban feladatfüggő (például, hogy hány alkalommal végezte már valaki az adott tevékenységet, vagy hogy milyen sikerek, kudarcok érték benne). Más érzéssel állhat valaki küzdőpástra élete első versenyén, mint néhány év versenyzői rutinnal a háta mögött. Szintén másképp állhat oda, ha előző alkalommal már sikerült legyőznie az aktuális ellenfelét, mintha az utóbbi időben rendre vereséget szenvedett tőle. A behelyettesítő tapasztalat befolyásoló hatására példa lehet, ha egy versenyző látja, hogy előtte egy másik – hasonló képességűnek tartott – sportoló teljesít egy általa megvalósíthatatlannak gondolt feladatot (mondjuk, legyőzi az aktuális világbajnokot). A szóbeli meggyőzés (például: „képes vagy rá”, „meg tudod tenni”) a közlő hitelessége esetén szintén növelheti az énhatékonyság érzését. Egy tisztelt, kompetens edző reális biztatása kedvező hatással lehet e tényezőre. Végül a fizikai állapot, például az arousalszint, a betegség, a fáradtság vagy energetizáltság foka a testi visszajelzéseken keresztül szintén befolyásolja az énhatékonyság-ézés fokát.

Morris és Koehn (2004) szerint a sportteljesítmény szempontjából fontos kérdés, hogy mennyire van összhangban az énhatékonyság a reális képességekkel. Abban az esetben, ha az énhatékonyság érzése alacsonyabb, mint ahogy a valós képességek indokolnák, a sportoló könnyen alulteljesíthet. Ha az énhatékonyság érzése magasabb, mint ahogy reálisan lennie kellene, az a versenyen kudarcélményt okozhat a versenyzőnek.

Zinsser, Bunker és Williams (2001) rámutatva a gondolkodás, az érzelmek és a viselkedés összefüggésére, arra a következtetésre jutott, hogy a sportbeli önbi-zalmat bizonyos gondolkodási szokások nagyobb mértékben befolyásolják,

mint a korábbi sikerélmények, az esélyesség vagy a fizikai tehetség. Éppen ezért véleményük szerint a belső beszéd minősége központi tényező az önbizalom fejlődésében. Az önbizalom fejlesztésében így Zinsser és munkatársai (2001) az olyan kognitív technikákra helyezik a hangsúlyt, mint a helyzetek pozitív átkeretése, a pozitív célmeghatározás, a negatív gondolkodás megállítása vagy negatív gondolatok pozitívokkal történő helyettesítése. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az ilyen technikák nem minden esetben működnek. Ha a negatív gondolkodás háttérben korábbi komolyabb érzelmi traumák állnak, az ilyen sérülések a tudattalanból érzelmi szinten fejtik ki hatásukat. Gondoljunk például a gyermekkori érzelmi elhanyagoltság okozta önbecsülési problémákra, alacsony önértékelésre vagy egy súlyos sportsérülés okozta megrázkódtatásra (mondjuk, egy rúdugró alatt eltörik a rúd, és ő komolyabban megsérül). Az ilyen esetekben a pozitív gondolkodás gyakorlása segíthet a változásban, fejlődésben, ugyanakkor a tudattalan feszültségek újra meg újra feltörhetnek, negatív érzelmeket, érzéseket keltve. Az első esetben (gyermekkori traumák) például az illető nem is tudja megfogalmazni, hogy miért, de időről időre lehangoltnak, feszültnek, rosszkedvűnek érzi magát. A második példában (eltörött rúd) szereplő sportoló pedig rendre dekoncentráltan, kevésbé összeszedetten, lendületesen fut neki az ugrásnak. Mindkét helyzetben segíthetnek a pozitív gondolkodási technikák, például az értékek, erősségek számbavétele: „igen értékes vagyok, már mennyi mindent elértem”, vagy a negatív gondolatok kicserélése: „képes vagyok megcsinálni, hiszen edzésen már megcsináltam”. Ugyanakkor a háttérben meghúzódó tartalmak továbbra is rengeteg pszichés energiát lekötnek, így bizonyos esetekben érdemes lehet mélyebbre hatoló pszichológiai módszerekkel feloldani az ilyen negatív gondolkodást (alacsony önbizalmat) gerjesztő pszichés erőket. Véleményünk szerint az önbizalom fejlesztését éppen ezért egyszerre több szinten is érdemes megragadnunk, kihasználva a különböző befolyásoló tényezők kölcsönhatásait.

### 2.1.2. Az önbizalom növelésének lehetőségei

Az önbizalom erősödésének egyik legfontosabb forrása az önbecsülés növekedése. Az önbecsülést leginkább a számunkra fontos emberek felénk irányuló szeretete és feltétel nélküli elfogadása erősítheti. Természetesen az önbecsülés alapja a család szeretetében és elfogadásában gyökerezik. Ha ebből az erőforrásból nem táplálkozhat a sportoló önbecsülése, akkor nagyon fontosak az olyan környezeti szereplők (edző, mentor, pszichológus stb.), akik ilyen módon is támogatják a sportolót. A tehetség kiteljesedése, az önbecsülés, a családi szeretet hiánya és a környezet támogatása közti kapcsolat témáját gyönyörűen dolgozza fel a *Good Will Hunting* című film.

Az önbizalom növelésének másik jelentős forrása már jóval inkább belülről fakad. Szepes Mária (2006) szerint a kitűzött reális célok megvalósítása kiválóan erősíti az önbizalmat. Ugyanakkor, ha sok felvállalt feladatot befejezetlenül hagy az ember, az hosszú távon romboló hatással van az önbizalmára. Fontos hangsúlyoznunk a magunk elé állított célok realitását. Ugyanis az irreális, az adott fejlődési fázisban még megvalósíthatatlan célok szintén kedvezőtlenül befolyásolják az önbizalmat. Például, ha egy dobó atléta, aki csak 19 métert tud dobni, minden edzésen kihúzza maga elé a 22 métert, akkor nap mint nap kudarcot fog megélni, mikor látja, hogy dobása ha nem is mérhetetlenül, de távol van kitűzött céljától. Ha viszont csak 19 méter 10 centit tűz ki maga elé, akkor nem is olyan soká a valós teljesítmény sikerélményével fog gazdagodni. Nem véletlenül jellemzi hasonló fokozatosság a professzionális bokszolók felkészítését. A majdnem biztosan legyőzhető gyenge ellenfelektől fokozatosan haladnak a valódi kihívást jelentő mérkőzések felé. Tulajdonképpen felépítik a versenyző önbizalmát.

A valós teljesítmény megélése növeli a sportolók kompetencia- (hozzáértés-, alkalmasság-) érzetét, ami magabiztosságot ad. Így az ilyen jellegű sikerélmények által a sport-önbizalom nagyban fokozódhat. Az edzéseken, edzőtáborokban való nagy teljesítmények megélése szintén erősíti a kompetenciaérzetet. Fontos azonban ügyelnünk arra, hogy ami az egyik tehetséges gyermeknek az adott fejlődési fázisban kis teljesítmény, az a másiknak már nagy lehet. Így célzerű mindenki elé testre szabott feladatot állítani.

### 2.1.3. Arousal, szorongás, stressz és a személyiség megküzdési mechanizmusai

Az arousal, a stressz és a szorongás fogalmait a sportpszichológiai irodalomban gyakran egymás szinonimáiként szokták használni (Smith–Smoll 2004). A fogalmak egymással való helyettesítése szoros összefüggésük miatt gyakorlati szempontból elfogadható, ugyanakkor elméleti szemszögből az előbb említett szerzők is javasolják a megkülönböztetésüket.

Az *arousal* fogalma az idegrendszer aktivációs állapotára utal (azaz, hogy mennyire izgatott). Ez az idegrendszeri aktiváció fiziológiai folyamatokon keresztül jön létre, s inkább a viselkedés intenzitására – melyet a nyugodtságtól az extrém izgatottságig tudnánk jellemezni – utal, mint a viselkedés irányára (pozitív vagy negatív reakciók) (Landers–Arent 2001).

A *stressz* – Selye János (1963) eredeti megközelítésében – a szervezet nem specifikus válasza az őt ért behatásokra. A stressz fogalmán legáltalánosabban azt a jelenséget értjük, amikor az egyén a fizikai vagy pszichológiai jóllétét veszélyeztető tényezőkkel szembesül (Atkinson és mtai 1994). Az ilyen fenyegető tényezőket nevezzük stresszoroknak és az ezekre adott válaszokat stresszreakció-

nak. A stressz esetében már beszélhetünk a viselkedés irányáról is (Landers–Arent 2001). Az egyén által negatívnak értékelt stressz a distressz, a pozitívan megélt stressz az eustressz.

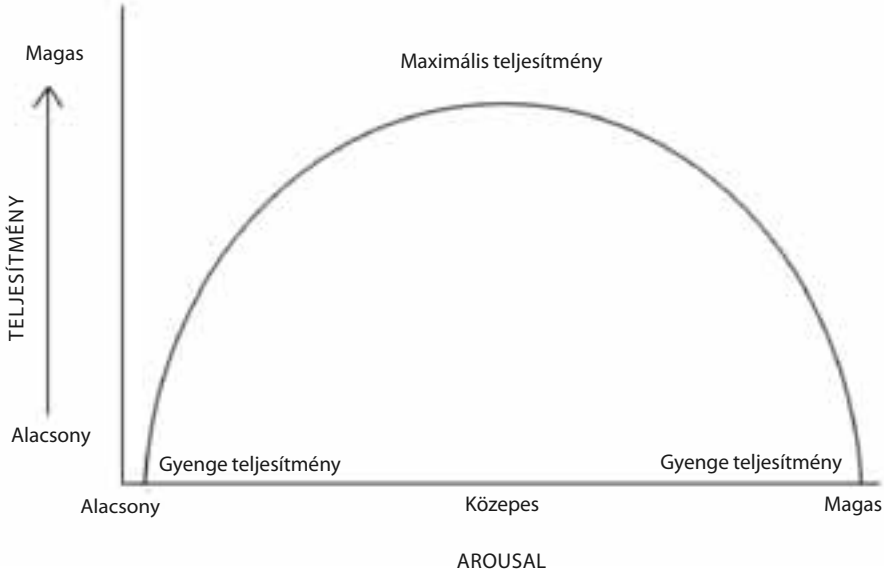
A *szorongás* egy kellemetlen, feszült érzelmi állapot, mely a vegetatív idegrendszer magas aktivációjával, negatív érzésekkel és gondolatokkal jár. Vannak szerzők, akik a szorongást a stresszre adott válaszok egyik fajtájának tartják (Atkinson és mtstai 1994; Smith–Smoll 2004). Spielberg (1975) szerint a szorongásra jellemző, hogy változó intenzitású lehet, különböző időtartammal bírhat, az aggodás, félelem, zavarodottság kellemetlen érzeteivel, illetve ezekkel egyidejűleg a vegetatív idegrendszer jellegzetes aktivációjával jár. A szorongásnak az időtartama alapján elkülöníthetünk állapot, illetve vonás jellegét (Spielberger 1975). *Állapotszorongásról* akkor beszélhetünk, ha a szorongás bizonyos szituációkban (például egy versenyen) jelenik meg, míg a *vonásszerű szorongás* elnevezés arra a jelenségre utal, ha a szorongás az egyénnél hajlamszerűen, a személyiségvonásainak részeként jelentkezik. A szorongás esetében is elkülöníthetünk fizikai, affektív (érzelmi), illetve kognitív (értelmi) szintű összetevőket. A fizikai szinten a szorongás a különböző testi és viselkedéses tünetekben jelentkezik. Ilyen tünetek lehetnek az idegrendszeri változások nyomán kialakuló testi reakciók (például hasmenés, gombócérzés a torokban, sápadtság, izommerevség, szívdobogás), továbbá a szorongás következményeinek testi vagy viselkedéses szinten megjelenő jelei (például tépett körömágy, összehúzott testtartás, agresszív viselkedés, szétesett mozgás stb.). Érzelmi szinten a szorongás egyfajta feszült, kellemetlen lelkiállapotként jelentkezhet. Értelmi szinten pedig negatív gondolatokban (például: „jaj, csak vele ne kerüljek össze a versenyen”), illetve a kognitív funkciók (pl. figyelem, problémamegoldás) romlásában mutatkozhat meg.

A szorongás és a distressz egyaránt magas arousalszinttel járnak, ugyanakkor a magas arousal nem feltétlenül jár együtt szorongással vagy distresszel (negatív stressz). A csúcsteljesítmények, a nagy mérkőzések magasztos pillanatai vagy az eustressz (pozitív stressz) szintén magas arousalszinttel járhatnak együtt, ugyanakkor mentesek a kellemetlen élményektől, feszültségektől. A kutatások azt támasztják alá, hogy a szorongás és a distressz általában a teljesítmény romlásával jár, míg az eustressz vagy a magas arousalszint a helyzet kontrollálásának érzetével társulva elősegíti a sportbeli sikerességet (Csíkszentmihályi–Jackson 2001; Landers–Arent 2001; Smith–Smoll 2004). A stresszkezelés, a megküzdés, illetve a szorongás, a feszültségek kontrollálásának, szabályozásának képessége éppen ezért fontos kérdések a sporttehetség kibontakoztatásának szempontjából is.

Az arousal–teljesítmény kapcsolatáról a szakirodalomban több elmélet is felmerül. Az arousal–teljesítmény lineáris modellje szerint az arousalszint növekedésével a teljesítménynek egyenesen arányosan növekednie kellene (Landers–



Arent 2001), így minél izgatottabb valaki, annál jobb teljesítményt kellene nyújtania az adott tevékenységben. Ezt az elképzelést az összes sportteljesítményre vonatkoztatni nehéz lenne, hiszen könnyű belátni, hogy bizonyos sportágakban (például céllövészet, műugrás) a felfokozott testi izgalom kifejezetten ronthatja az eredményességet. Oxendine (1984) az idegrendszeri aktivitást a feladatkomplexitással való összefüggésben tanulmányozta. Arra a megállapításra jutott, hogy a magasabb izgalomszint az intenzív, durvább mozgáskifejtéssel járó, nagy erőbedobást, sebességet igénylő tevékenységeknél (pl. futás, súlyemelés) fokozza a teljesítményt, míg a finom koordinációt, erős figyelemkoncentrációt igénylő sportágaknál rontja azt. Landers és Arent (2001) úgy gondolják, Oxendine elképzelését önmagában véve nehéz a sportszituációkra vonatkoztatni. Hiszen például a súlyemelés esetében, ha túl magas az izgalomszint, az éppúgy ronthat is a teljesítményen (mondjuk, a versenyző a túlzott izgalom hatására elfelejti bekrétázni a kezét, vagy nem koncentrálni eléggé a gyakorlat pontos végrehajtására). Véleményük szerint a kutatások jobban alátámasztják az úgynevezett fordított U hipotézist. Ez utóbbi alapján az arousal és a sportteljesítmény kapcsolatát célszerűbb egy haranggörbeszerű összefüggésben elképzelni (5. ábra).



5. ábra. Az arousal és a teljesítmény fordított U hipotézise (Landers–Arent 2001, p. 213)

E szerint a túlzottan alacsony, illetve a túlságosan magas izgalmi állapot egyaránt kedvezőtlenül hat a feladat sikeres elvégzésére, a legszerencsésebb a sportteljesítmény szempontjából egy közepes, optimális arousalszint elérése. Ez az optimális arousalszint sportáganként más és más lehet. Budavári (2007) a szükséges testi, idegrendszeri izgalmi szint foka alapján elkülönít:

1. extrém izgalmi nívót (például hosszútávfutás és úszás, súlyemelés, atlétikai dobószámok, labdarúgás: védőmunka),
2. erős izgalmi nívót (például rövidtávúszás és futás, judo, birkózás),
3. közepes izgalmi nívót (például kosárlabda, távolugrás, ökölvívás),
4. gyenge izgalmi nívót (például vívás, tenisz, labdarúgásban büntetőrúgás), illetve
5. enyhe izgalmi nívót (például torna, golf, műkorcsolya) igénylő sportágakat, sportági feladatokat.

Budavári figyelembe veszi, hogy minél összetettebb egy sportági tevékenység, annál különbözőbb lehet az egyes részfeladatok sikeres megoldásához szükséges optimális arousalszint. A labdarúgásban például más mértékű izgatottság optimális az intenzív védőmunkához, mint a büntető elvégzéséhez. Véleménye szerint minél inkább képes egy játékos rugalmasan változtatni az arousalt (fel tud pörögni és meg is tud nyugodni), annál hatékonyabb lehet a teljesítménye. Azt, hogy az idegrendszer aktivációs szintje milyen kapcsolatban van a teljesítménnyel, a sportági jellegzetességeken túl a sportolók közötti egyéni különbségek is befolyásolják. A versenyzőknél eltérő lehet az idegrendszeri izgatottság homeosztatisz (egyensúlyi) szintje, így más mértékű lehet az izgalmi állapot, melyben megfelelően érzik magukat. Ami egyiküknek még egy átlagos helyzet, az a másiknak már őrjítő izgalom lehet.

Landers és Arent (2001) az arousalt olyan lélektani jelenségként határozták meg, mely intenzitással jellemezhető, ám iránnyal nem. Azt, hogy egy szituációt stresszesnek vagy szorongáskeltőnek élünk-e meg (ezáltal a viselkedés irányát is), a kognitív (értelmi) kiértékelés határozza meg. A szerzők a stressz és a szorongás tényezői közül a vegetatív izgalom mellett a kognitív értékelés szerepét tartják legnagyobb jelentőségűnek (Lazarus–Folkman 1984; Landers–Arent 2001; Oláh 2005). Az, ahogyan az egyén a szituációt értékeli, függhet magától a helyzet sajátosságaitól, továbbá az illető személyiségétől (például az alapvetően szorongó személyiségek nagyobb valószínűséggel fognak szorongáskeltőnek megélni egy felfokozott izgalmi helyzetet) és korábbi tapasztalataitól.

A sportkörnyezet számos stresszforrással telített. A magas kihívások, az elvárások, a helyzetek kiszámíthatatlansága és kontrollálhatatlansága (például, hogy az eredményesség sok esetben nagymértékben a bíróktól, az edzőktől vagy az ellenfelektől is függ) mind stresszorokká válhatnak. A stressz pedig adott esetben szorongást okozhat a sportolóknak. Smith (1980) 200 amerikai futballistával készített felmérést a mérkőzések előtti, alatti és utáni szorongással kapcsolatban. A megkérdezettek több mint 40%-a magas szorongásszintről számolt be, amelyet a teljesítményével is kapcsolatba hozott. A szorongás–teljesítmény összefüggését vizsgálva Weinberg és Genuchi (1980) golfozóknál azt mutatta ki, hogy az edzés-helyzetben hasonló teljesítményt nyújtó versenyzők közül a magasabb szorongással rendelkezők tét helyzetben jellemzően gyengébb teljesítményt nyújtottak.

A Burton (1988) és Martens (1990) (hivatkozik rájuk: Landers–Arent 2001) által kifejlesztett multidimenzionális (többtényezős) szorongásteória szerint a versenyszorongást két összetevő határozza meg. A kognitív összetevő a kudarc-tól való félelemmel áll kapcsolatban (például félelem a kikapástól, a leblokkolástól, a gyenge szerepléstől), míg a szomatikus (testi) összetevő a pszichológiai stresszre adott testi válaszokat tükrözi (például gyors szívverés, émelygés, tenyérizzadás). Az elméletalkotók szerint a kognitív szorongás már a verseny előtt korábban megjelenhet és állandósulhat, míg a szomatikus szorongás általában csak közvetlenül a megmérettetés előtt csúcsosodik ki. Az elmélet szerint a teljesítményre a kognitív szorongásnak van elsődleges (és egyben negatív irányú) hatása, mivel a szomatikus szorongás a feladat megkezdésekor feloldódik, ám az előbbi a feladatvégzés folyamán a siker esélyének szubjektív megítélésével párhuzamosan változik. Az elképzelések alapján a szomatikus szorongás kapcsolata a teljesítménnyel leírható a fordított U görbével, míg a kognitív szorongás negatív lineáris kapcsolatot mutat vele. A különböző kutatások adatai a multidimenzionális szorongásmodell ez utóbbi tézisének nem támasztják egyértelműen alá (Landers–Arent 2001). Mindenesetre a szorongás teljesítményre gyakorolt befolyását nehéz lenne megkérdőjelezni. A sporttehetség kibontakoztatásának szempontjából ennél fontosabb kérdés lehet a stressz és a szorongás kezelésével és kontrollálásával kapcsolatos tényezők számbavétele.

A stresszel való megküzdés mechanizmusát *coping*nek nevezzük. Oláh (2005, p. 52) szerint „a megküzdés többek között arra irányul, hogyan minimalizálhatjuk, küszöbölhetjük ki életünkéből azokat a körülményeket, melyek között a stressz megbetegít, és hogyan teremthetjük meg azokat a feltételeket, amelyek között a stressz fejlődésünk szolgálatába állítható”. Lazarus (idézi: Oláh 2005, p. 57) kognitív tranzakcionista coping modellje alapján „megküzdésnek tekinthető minden olyan kognitív vagy viselkedéses erőfeszítés, mellyel az egyén azokat a külső vagy belső forrásokat próbálja kezelni, amelyeket úgy értékel, hogy fölülmúlják vagy felemésztenek aktuális személyes forrásait”. Lazarus elméletének

központi fogalma a kognitív értékelés. Úgy tartja, hogy az egyén és környezete között dinamikus kölcsönhatás van, melyben az egyén érzelmeinek erősségét és minőségét, illetve a megküzdés módját a helyzet kognitív értékelése befolyásolja. Az elsődleges értékelés arra vonatkozik, hogy a személy és környezete közötti aktuális kölcsönhatásnak milyen hatása van a személy jólléte, komfortérzete, életének alakulása szempontjából, míg a másodlagos értékelés során a megküzdésben mozgósítható erőforrások számbavétele zajlik.

Lazarus és Folkman (1984) megkülönböztetnek probléma-, illetve érzelme-központú megküzdést. A *problémaközpontú megküzdés* kétirányú lehet: vagy a helyzeten próbál az egyén változtatni (például alternatív megoldásokat talál ki egy probléma megoldására), vagy önmagán (például munkahely elvesztése esetén új dolgok tanulásába kezd). Az *érzelemfókuszú megküzdés* célja a negatív érzelmek elhatalmasodásának megakadályozása, illetve az, hogy az egyénnek ne a konkrét probléma megoldásával kelljen foglalkoznia. Nolen-Hoeksema és Morrow (1991) az érzelme-központú megküzdésen belül kérődző, elterelő, illetve negatív elkerülő viselkedést különítenek el. Kérődző stratégia például az elvonulás, gondolkodás a helyzeten. Elterelő stratégia lehet például a moziba menés vagy a sportolás. Negatív elkerülő stratégiának számítanak az önveszélyes elterelő viselkedések, például a konfliktusok keresése, az ivás vagy a drogozás. A tranzakcionista felfogás alapján a (siker) megküzdés folyamatában a környezeti és személyes tényezők egymással kölcsönhatásban vesznek részt.

A stresszel való megküzdést számos tényező segítheti vagy gátolhatja. Brad-dock, Royster, Winfield és Hawkins (1991) az egyénnek a környezeti csapásokra és stresszre adott pozitív válaszát rugalmasságként definiálja. A rugalmasságot egyéni és szociális faktorok egyaránt befolyásolják. Így a rugalmasságot befolyásolhatják az olyan személyes tényezők, mint például az önbecsülés, az önbizalom, az alacsony szorongás, a nem, a kor, az intelligencia vagy a végzettség. Továbbá az olyan környezeti tényezők, mint például a családi és kortársi támogatás, a szülő-gyermek kapcsolat minősége, a szülők végzettsége és családi állapota vagy a mentori kapcsolatok (Aidman-Schofield 2004). A vizsgálatok arra adnak bizonyítékot, hogy a megfelelő rugalmasság fontos szerepet játszhat például a sérülésekből való felgyógyulásban, a kudarcok feldolgozásában, vagy az időszakos teljesítményesésekkel való megküzdésben (Aidman-Schofield 2004).

Oláh (2005) az egészséges megküzdésben szerepet játszó személyiségfaktorkkal kapcsolatos koncepciókat áttekintve számos olyan tényezőt talált, melyek hozzájárulhatnak a stressz eredményes, pozitív feldolgozásához. Ilyenek lehetnek például:

- A kontrollképesség. (Erős hit abban, hogy bizonyos határok között képesek vagyunk a velünk történetek ellenőrzésére, befolyásolására, és hogy mi vagyunk a felelősök azért, ami velünk történik.)
- Az elkötelezettség. (A személy mélyen, őszintén hisz annak az értékességében, amit csinál, és teljes odaadással végzi azt.)
- A kihívások vállalására való képesség. (Azon a meggyőződésen alapul, hogy az élet természetes rendje inkább a fejlődés, a változás, semmint a stabilitás.)
- A diszpozicionális optimizmus. (Az események, történések pozitív kimenetelének az elvárása.)
- A koherenciaérzék. (Az összefüggések megértésére, megérzésére való képesség, meggyőződés abban, hogy a változások előre jelezhetőek, és hogy a dolgok úgy alakulnak, ahogyan ésszerűen elvárható.)

Oláh (2005) a protektív faktorok széles ívű áttekintése után úgy véli, hogy az egyén megküzdési kapacitását alkotó személyiségtényezők egy integrált, személyiségen belüli rendszerként foghatók fel, amit pszichológiai immunrendszerként nevezhetünk. Oláh (2005) definíciója alapján a pszichológiai immunrendszer (PI) fogalma azoknak a személyiségforrásoknak a megjelölésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a stresszhatások tartós elviselésére, a fenyegetésekkel való eredményes megküzdésre. Mindezt úgy, hogy a személyiség egysége, működési hatékonysága, fejlődési potenciálja ne sérüljön, hanem a stresszel való aktív foglalkozás során szerzett tudás, élményanyag és tapasztalat beépülése következtében inkább gazdagodjon. A PI három, egymással összefüggő alrendszerből épül fel, amelyek bizonyos – hasonló funkciókat teljesítő – pszichológiai jegyeket, képességeket („pszichológiai antitesteket”) tömörítenek:

1. A Megközelítő-Monitorozó alrendszer feladata a fizikai és szociális környezet megismerése, megértése és kontrollálása. Ide tartozik az optimizmus, a koherenciaérzék, a kihíváskeresés képessége és a kontrollképesség.
2. Az Alkotó-Végrehajtó alrendszer azokat a személyiségjegyeket tartalmazza, amelyek segítik az egyén céljainak, szándékainak elérését. Ezen tulajdonságok segítségével az egyén képes megváltoztatni a nehezített alkalmazkodási helyzet körülményeit. Ilyen jellemzők a leleményesség, a problémamegoldó képesség, az énhatékonyság, a szociális források mobilizálásának képessége, illetve a szociális alkotóképesség.
3. Az Önregulációs alrendszer integrálja a dinamikus önszabályozást szavató coping potenciálokat, személyiségjegyeket. Így biztosítja a figyelem és tudat feletti kontrollt, továbbá az akadályok, kudarcok, veszteségek ha-

tására kialakuló érzelmi állapotok kontrollálását. Ebbe az alrendszerbe illeszkedik a szinkronképesség (a figyelem irányításának képessége a kívánt tevékenységre), a kitartásképesség, az ingerlékenységgátlás, az impulzivitáskontroll és az érzelmi kontroll.

A három alrendszer egymással dinamikus kölcsönhatásban biztosítja a személyiség környezethez alkalmazkodó rugalmas működését, a pozitív információk beépítését, az énefejlődést támogató hatások integrálását az önkitaljesítés érdekében. Oláh (2005) empirikus adatokkal támasztja alá, hogy a PI-t alkotó személyiség-összetevők fejlettsége és működésének hatékonysága pozitív irányú összefüggést mutat a fizikai és lelki egészséggel, a jó közérzettel, az étellel való megelégedettséggel, továbbá a flow élményének gyakoriságával. Fentiek alapján a PI összetevőinek fejlettsége a sporttehetség kibontakoztatásában a stressz és szorongás kontrollálásán túl egyéb szempontokból is fontos szerepet játszhat (például a fejlődés képességében, a célok meghatározásának és elérésének képességében vagy a flow élményének elérésében). Ez utóbbi tényezővel kapcsolatban mindenképpen érdemes említést tenni Csíkszentmihályi és Jackson (2001) kutatásairól, melyek szerint a flow (az áramlatba kerülés) élménye a sportbeli csúcsteljesítmények gyakori velejárója.

#### 2.1.4. Áramlatélmény a sportban

„Amikor az ember teljesen eggyé válik azzal, amit csinál, és tudja, hogy erős és legalábbis abban a pillanatban ő maga irányítja a sorsát, és az eredményektől függetlenül úgy érzi, hogy minden jó... Akkor éli át teljes lényével, hogy áramlik benne az élet. Ez a *flow*” (Csíkszentmihályi–Jackson 2001, p. 7). A flow állapotába, vagy más elnevezéssel az *áramlatba* kerülő versenyzők a tevékenységbe való teljes mértékű belefeledkezésről, a mozgás könnyedségéről, egyfajta nagyon energikus, de mégis nyugodt érzetről, az időélmény átalakulásáról (lelassul vagy felgyorsul az események ideje), illetve a külső és belső kontroll tökéletes érzéséről számolnak be. A szerzők elmélete alapján a flow állapota mentális felkészüléssel tudatosan is előidézhető, ezáltal pedig a csúcsteljesítmény elérését támogató állapotba kerülhet a versenyző.

Az áramlatba kerülés fontos feltétele, hogy a versenyző *egyensúlyt* tudjon *találni a kihívások nagysága és a saját készségei között*. Ha a sportoló úgy ítéli, hogy a kihívás már meghaladná a feladat megoldásához szükséges készségeket, akkor szorongást fog megélni a (teljesítmény)helyzetben. Erre példa, amikor egy versenyző úgy ítéli, hogy ellenfelei jóval felkészültebbek nála. Ugyanakkor, ha úgy gondolja, hogy a készségei messze túlszárnyalják a kihívás nagyságát, akkor

könnyen unatkozhat a feladat megvalósítása közben. Többek között ezért is nehéz néha a haladóbb sportolókat rávenni a már megtanult technikák csiszolására. „Minek csináljam, én ezt már tudom.” Csíkszentmihályi és Jackson (2001) elgondolása szerint akkor van a legnagyobb esély az áramlatba kerülésre, ha az egyén mind a kihívásokat, mind a készségeit magasra értékeli.

Szintén a flow alapvető feltételei közé tartozik a *célok világos és konkrét kitűzése*, a külső és belső *visszajelzések megfelelő megszűrése*, illetve hatékony *felhasználása*, továbbá a *helyzet feletti kontroll és az elengedettség közti egyensúly megtalálása*. A tevékenység örömteli végzése ugyancsak segíti az áramlatba kerülést, így még a professzionális sportolóknál is fontos szempont, hogy az edzéseken és versenyeken előtérben legyen a *tevékenység öröme*.

Csíkszentmihályi és munkatársa a flow összetevői között szintén kiemelik a *feladatra való összpontosítás* fontosságát. Az, hogy az adott pillanatban a jelenben legyünk és maradéktalanul a tevékenységre tudjunk összpontosítani, elengedhetetlen tényező az áramlatélmény létrejöttéhez.

### 2.1.5. Figyelem! Koncentráció

A kognitív (értelmi) tényezők a tanulási folyamatokon, illetve a tanultak gyakorlatban való alkalmazásának képességén keresztül központi jelentőségűek a sporttehetség kibontakozásában. A figyelem és az intelligencia mindenképpen a sporttevékenységet befolyásoló legjelentősebb kognitív tényezők közé tartoznak.

Hétköznapi tevékenységeink során elárasztanak minket a külső és belső információk. Tudatunk igyekszik reflektálni ezekre: kiszűrni a számunkra hasznosnak ítélteteket és felhasználni azokat. Számos pszichológiai és bölcséleti irányzat állított fel modellt a tudatról, a tudatosságról. A *tudatnak* így szinte annyi elmélete létezik, ahányan megpróbálkoztak a megragadásával (Atkinson és mtsai 1994). Kihlstrom (1984) elgondolása szerint a tudatnak két fontos funkciója van: Egyrészt önmagunk és környezetünk folyamatos követése, másrészt önmagunk és környezetünk folyamatos kontrollja. A folyamatos követés a környezetünkben, testünkben, érzelmeinkben, gondolatainkban zajló jelenségek, események tudatosítására utal. Ezáltal tudjuk nyomon követni, mi történik bennünk és környezetünkben. Mivel biológiai adottságainknál fogva nem vagyunk képesek az ugyanabban a pillanatban egyszerre jelenlévő számtalan különböző irányból, illetve érzékszervi modalitásban (látás, hallás, szaglás stb.) érkező információt feldolgozni és tudatosítani, ezért tudatunk valamilyen módon bizonyos ingereket kiemel, másokat pedig kizár. Általában azok az információk választódnak ki, melyek a túlélésünkkel, céljaink megvalósításával, vágyainkkal,

aktuális motívumainkkal kapcsolatosak. Azt a szűrő folyamatot, amely szelektál az ingerek, információk között, nevezzük *figyelemnek* (Atkinson és mtsai 1994). Azt a jelenséget, amikor a figyelmünket kitartoan egy tárgyra irányítjuk, nevezzük a figyelem *koncentrációjának*. A figyelemkoncentrációt sportpszichológiai szempontból Schmid, Peper és Wilson (2001) úgy definiálja, mint az egyén képességét arra, hogy figyelmét az adott feladat megfelelő aspektusaira irányítsa anélkül, hogy a lényegtelen külső és belső ingerek megzavarnák. A figyelem akaratlagosságának szempontjából különbséget tehetünk önkéntelen és szándékos figyelem között. Az önkéntelen figyelmet a reflexszerű beállítódásokkal tartják kapcsolatosnak, és ez az ember tudatos elhatározásától függetlenül funkcionál. A szándékos figyelem tudatosan irányított, ennek működésekor az egyén saját elhatározásából választja ki azt a tárgyat, amelyre a figyelem irányul (Balogh 1993). A figyelemnek különböző tulajdonságait különíthetjük el, melyek minősége meghatározza a figyelmi teljesítményt. Ilyen tulajdonságok: a figyelem terjedelme, tartóssága, továbbá megoszlása. A *figyelem terjedelme* azt jelenti, hogy hány tárgyra tudunk egy adott pillanatban figyelni, tehát mennyi információt tudunk egy időegység alatt befogadni. A *figyelem tartóssága* azt mutatja, hogy mennyi ideig vagyunk képesek egy tárgyra koncentrálni. A *figyelem megoszlása* pedig azt takarja, hogy milyen rugalmasan tudjuk váltogatni figyelmünket egyik tárgyról a másira (Balogh 1993). A fenti tulajdonságok mindenkinél más-más szinten vannak jelen, minőségüket számos tényező meghatározza, és jelentős mértékben fejleszthetők.

Nideffer (Nideffer–Sagal 2001) szerint a sportteljesítménnyel kapcsolatban a figyelem fókuszának legalább két dimenzióját különböztethetjük meg. A sporttevékenység során egyrészt a figyelem fókusza irányulhat kifelé (például az ellenfélre vagy a labdára), illetve befelé (például a saját gondolatokra, érzésekre), másrészt a figyelmi fókusz terjedelme szűk és tág határok közt változhat. A fókusz szélessége és terjedelme alapján négy különböző figyelmi típust különböztethetünk meg:

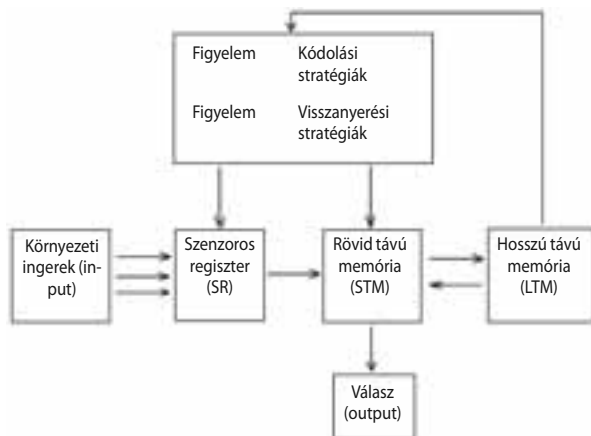
- Szűk fókuszú kifelé irányuló figyelem. (A konkrét feladatok végrehajtásában van fő szerepe.)
- Szűk fókuszú befelé irányuló figyelem. (A mentális előkészületekben, felkészülésben játszik alapvető szerepet.)
- Széles fókuszú kifelé irányuló figyelem. (A gyors helyzetfelmérésben van elsődleges szerepe.)
- Széles fókuszú befelé irányuló figyelem. (Elsősorban a belső történések elemzését segíti.)



Nideffer alap gondolata szerint a különböző sportoknak eltérőek a figyelmi követelményei. Például más figyelemfókusz szükséges a sikeres teljesítmény eléréséhez a labdarúgásban és a műugrásban. Továbbá a különböző sportszituációk egy bizonyos sportágon belül is eltérő figyelmi fókuszot igényelnek. Például a labdarúgásban a középpályás posztján nagymértékben szükséges a széles fókuszú kifelé irányuló figyelem, ugyanakkor egy büntető sikeres elvégzéséhez inkább a szűk fókuszú kifelé irányuló figyelem a domináns követelmény. Másik fontos alap gondolat, hogy a sportolóknál is egyéni különbségek lehetnek abban, hogy mely sportági figyelemkövetelmények állnak közelebb saját figyelmi jellemzőikhez. Nideffer úgy véli, hogy a sportolók között lényeges figyelmi különbségek vannak, melyek egyrészt környezeti tényezők által meghatározottak (tehát tanultak), másrészt biológiailag, genetikailag adottak. A kiemelkedő sportteljesítmény elérésében így fontos szempont lehet, hogy egyrészt a versenyző figyelmi képességei minél inkább megfeleljenek az adott sportági követelményeknek, másrészt a feladatok váltakozásával párhuzamosan a sportoló képes legyen váltogatni a különböző figyelmi típusok között.

A figyelem a tanulásban alapvető szerepet játszik. Elsődleges fontosságú tényező abban, hogy az egyén képes-e kiszűrni a külső és belső információk közül azokat, melyek a tudásának gyarapodását, fejlődését elősegítik. A tanulás információfeldolgozási modellje szerint (Tóth 2000) a tanulásban különböző struktúrák és kontrollfolyamatok vesznek részt. A struktúrák lényegében memóriatárakat jelölnek, melyek a beérkező és elsajátított információkat tárolják. Ilyen memóriatárak a szenzoros regiszter (mely igen rövid időtartamú érzékszervi tár), a rövid távú memória (STM), illetve a hosszú távú memória (LTM). A kontrollfolyamatok az információ memóriatárakba történő bejutását, kódolását, illetve a memóriatárak közötti áramlását határozzák meg. A kontrollfolyamatok közé tartoznak a figyelem, a felismerés, a kódolási stratégiák (például az információ fenntartó ismételtetése), illetve az információ-visszanyerési stratégiák (6. ábra).

A modell szerint a felismerés mellett a figyelem az az elsődleges tényező, amely szelektíven meghatározza, hogy milyen információk kerülhetnek kódolásra és feldolgozásra, ezáltal a memóriatárakba. A kimeneti választ pedig csak a memóriatárakban megjelenő kódolt információk generálhatják. A figyelem így kölcsönhatásban van mind a memóriával, mind a gondolkodási folyamatokkal, mind a kimeneti, viselkedéses válaszokkal. Nideffer (Nideffer–Sagal 2001) modelljét alapul véve a sporttevékenységek tanulásában, a mozgáselsajátításban szintén fontos szerepet játszhat a különböző figyelmi típusok figyelembevétele. Egyrészt az elsajátítás folyamatában a (szűk fókuszú) befelé irányuló figyelem alapvető jelentőségű a mozdulatok helyes elsajátításának szempontjából. Az ed-



6. ábra. A tanulás információfeldolgozási modellje (forrás: Tóth 2000, p. 139)

zéseken gyakran csak azt követelik meg a sportolóktól, hogy az edzői instrukciókra (kifelé irányuló fókusz) koncentráljanak, ugyanakkor a testben zajló folyamatok nyomon követése szintén kiemelkedően fontos a helyes mozgáselsajátítás szempontjából. Másrészt szintén érdemes szem előtt tartani, hogy az individuális eltérések miatt bizonyos sportági feladatokat adott sportolók nehezebben tudnak elsajátítani.

A figyelem sportteljesítményre gyakorolt hatását számos tanulmány elemzi (Budavári 2007; Lénárt 2002; Nideffer–Sagal 2001; Csíkszentmihályi–Jackson 2001). A figyelem megfelelő koncentrációja többek között segíti a feladat teljesítése szempontjából fontos információk felismerését és a lényegtelen ingerek kiszűrését, az arousal megfelelő szabályozását, a mozgás megtervezését és a mozgásterv helyes kivitelezését, a mozdulatok finomhangolását, a flow élményének elérését, az ellenfélre való ráhangolódást, a jó helyzetfelismerést. A figyelem kölcsönhatásban áll a személyiség érzelmi és fiziológiai szintű tényezőivel, így az érzelmi állapotokkal vagy a testi izgatottsággal egyaránt kölcsönösen befolyásolják egymást. A figyelem fejlesztését ezért fizikai, affektív (érzelmi) és kognitív szintről egyaránt megközelíthetjük.

#### 2.1.6. A figyelem erősítésének lehetőségei

A figyelmet fizikai szintről például egyszerű koncentrációs egyensúlyozó gyakorlatokkal vagy légygyakorlatokkal erősíthetjük, érzelmi szintről a zavaró érzelmek kiküszöbölésével (például a negatív érzelmek tudatosításával vagy a félelem átölelésének gyakorlatával), míg kognitív szintről a gondolkodás kont-

rollálásának különböző technikáival (mondjuk a zavaró gondolatok elengedésének megtanításával).

Egyszerű technikák rendszeres gyakorlásával jelentős lépéseket tehetünk a figyelem fejlesztésének érdekében. Ilyen naivnak tűnő, de hatékony gyakorlat, ha leülünk vagy megállunk egyenes háttal és néhány percig egyszerűen csak figyeljük a légzésünket. Közben azt is gondolhatjuk: „Tudatában vagyok, hogy belélegzek, tudatában vagyok, hogy kilélegzek.” Egyszerűen csak figyelünk a légzésre. Ha gondolatok, érzések jönnek, csak hagyjuk őket tovamenni, mint ahogy az égen a felhők elúsznak a Nap előtt. Megfigyelhetjük őket is mindenféle értékelés, ítélet nélkül, s hagyjuk tovaúszni. Az izgatott gondolatok általában az izgatott érzelmekből táplálkoznak. A légzés megfigyelése, az érzések és gondolatok lágy elengedése megnyugtatja a testet és az elmét, kitisztítja a tudatot, így jobban tudunk a feladatainkra koncentrálni a jelenben lenni.

Ha valakinek önmagától nehezebbre esik a jelenben levés, a légzés figyelése, a gondolatok, érzések elengedése, a különböző meditációs technikák (Thich Nhat Hanh 2003, 2005; Kabat-Zinn 2009) és jóga gyakorlatok segíthetnek ebben (Parahans Swami Maheshwarananda 2005).

Nideffer és Sagal (2001) ACT (attention controll trening) elnevezésű sport-specifikus figyelemtréning programja a figyelem fejlesztésének komplex szemléletét javasolja. A fejlesztési folyamatot mindig az adott sport kontextusába helyezi. Az ACT az alábbi elemeket tartalmazza:

1. Az egyén figyelmi erősségeinek és gyengeségeinek számbavétele.
2. Az adott sport figyelmi követelményeinek számbavétele.
3. A környezeti és személyi jellemzők számbavétele, amelyek befolyásolják az egyén arousalszintjét és meghatározzák a nyomás alatti viselkedését.
4. A helyzetspecifikus problématerületek és hibás viselkedésminták számbavétele.
5. Beavatkozó program kidolgozása.

### 2.1.7. Az intelligencia szerepe a sportteljesítményben

A figyelem fejlesztése a tehetséggondozás során annál is inkább indokolt, mivel e tényező jelentős szerepet játszik az egész személyiség komplex kognitív folyamataiban, így a problémamegoldásban és az intelligenciában is. Wechsler (1958) a figyelmet az intelligencia egyik összetevőjének tartja. A két tényező között mindenképpen szoros összefüggés van, és a figyelemhez hasonlóan az intelligencia is fontos szerepet játszhat a sporttehetség kibontakoztatásában. Az in-

telligencia Wechsler (idézi: Atkinson és mtai 1994, p. 350) szerint „az egyén összetett, globális képessége arra, hogy célszerűen cselekedjék, racionálisan gondolkodjon, és hogy környezetében hatékonyan működjön”. Ez az intelligenciadefiníció egy általános, homogén értelmi képesség meglétét feltételezi, amely a hétköznapi intellektuális teljesítmény háttérében áll. Spearman (1904) ezzel szemben azt gondolta, hogy mindenki egyaránt rendelkezik egy általános intelligenciafaktorról (g faktor, az angol general kifejezésből eredeztetve), illetve különböző speciális képességekkel, intelligenciafaktorokkal (s faktor). Elképzelése szerint az intelligenciatesztekben mutatott teljesítményt alapvetően a g faktor határozza meg, s ez alapján mondjuk valakire, hogy általában okos vagy buta-e. Emellett azonban speciális képességek is vannak, amelyek elkülönülnek az általános faktortól. Például a matematikai vagy a téri képességek elkülönülve a g faktortól önálló specifikus faktorokat takarnak. Így, mondjuk a matematikai teljesítmény az egyén általános intelligenciájának és a matematikai képességeinek együttes eredményeként jön létre. Gardner (1983) többszörös intelligencia elmélete alapján nem beszélhetünk egységes intelligenciáról, hanem több, egymástól viszonylag független, az agyban elkülönült rendszerként működő intellektuális képességet kell feltételeznünk. Szerinte legalább hétféle intelligenciaforma létezik, melyek az alábbiak:

1. Nyelvi.
2. Logikai-matematikai.
3. Téri-vizuális.
4. Zenei. (A zenei-művészi képességeket fedi le.)
5. Testi-kinesztéziás. (Azt takarja, hogy az ember ura saját testének és jól bánik környezetének tárgyaival. Ide tartoznak például a sportolóknak a testükkel, illetve a sporteszközökkel kapcsolatos készségei, továbbá a kézművesek, sebészek finommotoros képességei is.)
6. Intrapersonális. (Ide tartozhat például a saját érzéseink, viselkedésünk megértésének képessége és a magunkról szerzett információk kamatoztatása a jóllétünk megteremtése érdekében.)
7. Interperszonális. (Azon képesség, hogy megértsünk másokat és ezáltal kiszámíthatjuk reakcióikat.)

Az első három intelligencia-összetevő az, amelyeket az elméletalkotók már korábban is azonosítottak, ezeket méri a standard intelligenciatesztek, az utób-

biak pedig megmagyarázhatják az élet egyéb – az intellektuálison túlmutató – területein nyújtott teljesítményeket.

Az intelligencia mérésére alkalmazott eljárások az intelligenciatesztek. Az első jelentős intelligenciatesztet Alfred Binet és Theodor Simon dolgozta ki 1905-ben (Tóth 2000). A Binet–Simon-teszt olyan növekvő nehézségű elemekből áll, melyek a gyermekek normál életkori intellektuális változásain alapulnak. Minél több kérdésre tud egy gyermek válaszolni, annál magasabb a mentális kora (MK). A teszt értékelésekor ez hasonlítható össze a gyermek valós életkorával (ÉK). Azonos MK és ÉK esetén az intelligencia átlagos. Ha a MK meghaladja az ÉK-t, akkor a gyermek képessége fejlettebb az életkori átlagnál (Atkinson és mtsai 1994). Lewis Terman a Binet-tesztet átültette amerikai gyermekek vizsgálatára. Ezt a tesztet Stanford–Binet intelligenciaskálának nevezik. Később Terman vezette be a William Stern által javasolt intelligenciahányados fogalmát (IQ), amely eredetileg a MK és az ÉK hányadosának százszorosát jelölte (7. ábra):

$$IQ = \frac{MK}{ÉK} \times 100$$

7. ábra. Az intelligenciahányados

Az IQ a népességben normális eloszlást követ: a népesség legnagyobb százaléka a középérték (100 pont) környékén – az átlagos övezetben – helyezkedik el, ettől lefelé és fölfelé fokozatosan csökken az előfordulás. Az intelligenciatesztek között különbséget tehetünk aszerint, hogy pusztán az általános intellektuális képesség mérésére, vagy egyben különböző részképességek mérésére is alkalmasak. Előbbi homogén intelligenciatesztek, például a Raven-féle intelligenciatesztek (Mező 2008), melyek az általános gondolkodási képességek vizsgálatára alkalmasak (például szabályok, törvényszerűségek felismerése, megértése, logikai gondolkodás, téri-vizuális képesség, analízis-szintézis képessége). Utóbbi differenciált mérőeljárások közé tartoznak például a Wechsler-féle intelligenciatesztek (Kun–Szegedi 1978) vagy a KFT (Kognitív Képességvizsgáló Teszt) (Dávid 2004), melyek verbális (például fogalomalkotás, általános ismeretek) és nonverbális részképességek (például téri-vizuális képesség) mérésére egyaránt alkalmazhatóak. Az intelligenciatesztek osztályozásának másik szempontja a tesztfelvétel formája lehet. Ez alapján megkülönböztethetünk egyénileg (pl. Wechsler-teszt), illetve csoportosan (például Raven, KFT) felvehető eljárásokat.

Az intelligenciának fontos szerep juthat a sportban mind a teljesítményhelyzetek előtti tanulási, felkészülési folyamatokban, mind a teljesítményhelyzetekben mozgósítható intellektuális képességek által, mind pedig a teljesítményhely-

zetek alatti és utáni tanulási folyamatokon, illetve képességmozgósításon keresztül (2. táblázat). A felkészülésben a mozgásanyag, a technikák, a taktika elsajátításában, illetve a megfelelő mentális előkészületek megtételében (például a teljesítményt segítő célok állítása, erősségek–hiányosságok számbavétele, felkészülési és versenytervek készítése) meghatározó lehet az intelligencia színvonala. A teljesítményhelyzetekben, mérkőzéseken fontos szerepet játszhat a játék-helyzetek elemzésében, az ellenfelek gondolkodására való ráhangolódásban, a döntések gyors meghozatalában, az anticipációban (helyzetek előrelátása), a szempontváltások rugalmasságában, a megfelelő megoldások kidolgozásában. Ezzel kapcsolatban Budavári (2007) vizsgálataiban úgy találta, hogy a taktikai gondolkodást, helyzetelemzést, problémamegoldást igénylő sportágak művelőinek kifejezetten jók az intellektuális képességei. A versenyhelyzetek a tanulás és fejlődés igen jelentős forrásai, így az egyén képessége, hogy ezekből a tapasztalatokat megfelelően leszűrje és integrálja, szintén fontos hatással bírhatnak a későbbi teljesítményére, illetve tehetségének kibontakozására. A mérkőzések után az intellektuális képességek segítséget nyújthatnak például az esetleges kudarcélmények kognitív átkeretezésében. A jó színvonalú intelligencia egyéb tényező-ekkel társulva elősegítheti a megfelelő coping stratégiák mozgósítását, továbbá szerepet játszhat a személy rugalmasságában is.

2. táblázat. Az intelligencia szerepe a sportban (Orosz–Bíró 2009)

Teljesítményhelyzet		
előtt	közben	után
<i>Felkészülés</i>	<i>Mérkőzés</i>	<i>Értékelés</i>
Előkészületek	Játékhelyzet elemzése	Kudarcélmény pozitív átkeretezése
Mozgás elsajátítása	Gyors döntéshozatal	Tanulságok levonása
Taktika elsajátítása	Rugalmas szempontváltás	Tapasztalatok beépítése a további felkészülésbe
Felkészülési tervek készítése	Ellenfél gondolkodására való ráhangolódás	

## 2.2. Személyközi tényezők

Van Rossum (1995) egy vizsgálatában négy sportág 194 válogatott versenyzőjétől kérdezte meg, hogy kiket tartanak a legjelentősebb szereplőknek a sportkarrierjük szempontjából. A sportolók egyértelműen a szülőket és az edzőket gondolták legkiemelkedőbb jelentőségűnek. Őket sorrendben a csapattársak követték, ám jóval kevesebben tulajdonítottak fontosságot nekik. Végül a versenyzők – bár kisebb arányban – jelentős szereplőknek jelölték a partnereket, barátokat, rokonokat, s elenyésző mértékben az edzésstáb tagjait is. Bloom (van Rossum 2001) 120 tehetséges művész, tudós és sportoló karrierjének tanulmányozása alapján kialakított modellje szerint a tehetségek karrierpályáján három különböző fázis különíthető el, melyekben az egyén, a nevelő (sportolók esetében az edző), illetve a szülő eltérő vonásokkal jellemezhető. Az első fázis a korai évek, a tevékenységbe való bevezetés fázisa. Ilyenkor a tehetséges személyre a tevékenységbe való izgatott bevonódás, a játékoság, az örömteliség jellemző. Az edzőre a kedvesség, a derű, a gondoskodás, illetve a tevékenységközpontúság, a szülőkre pedig az izgalomban való osztozás, a támogató szándék, a pozitív hozzáállás jellemző. A második fázis a közbülső évek, a fejlődés szakasza. Ebben a versenyző az elkötelezett, odaadó, míg az edző az erős, követelő, érzelmileg elkötelezett jelzőkkel ruházható fel. A szülők szerepére ilyenkor az áldozatok meghozatala és egyben a korlátozott aktivitás jellemző. Végül a karrier harmadik fázisa a későbbi évek, a tökéletesedés szakasza. Ebben a sportoló szenvedélyesen, felelősségteljesen vesz részt. Az edzőre ilyenkor a sikeres, tisztelt s egyúttal félt jelzők érvényesek. A család szerepe pedig Bloom megállapításai szerint erre az időszakra kevésbé jelentőssé válik.

A családnak, a nevelőknek, illetve a kortársaknak a tehetség kibontakoztatásában betöltött kiemelkedő szerepét – az általános tehetségkonceptiókkal összhangban – a sportpszichológiai szempontú megközelítések is hangsúlyozzák (Budavári 2007; Lénárt 2002; van Rossum 1995; Reilly–Williams–Richardson 2003).

### 2.2.1. Családi hatások a sporttehetség kibontakozásában

A család a szocializáció elsődleges és legfontosabb színtere (Tóth 2000). Innen származnak alapvető értékeink, hiteink, kommunikációs és viselkedésmintáink. Feldmár (2006) szerint a család megtanítja az egyén számára, hogyan kell látni a világot. Elsődleges fogalomkészletünk is e forrásból alakul ki. Megtanuljuk például, hogy mi a kék vagy a zöld szín jelentése, mit kell mondani arra az állatra, amelyik ugat és csóválja a farkát (ő a vau), és hogy ez az állat tulajdonképpen különbözik attól a másiktól, amelyik szintén szőrös és tekergeti a farkát, de közben

nyávog (ő miau). Szintén csak megtanuljuk, hogy mit szabad tenni és mit nem, mi a jó, a rossz, s mi számít értékesnek vagy értéktelennek. A család nem csak a külvilág megismeréséről nyújt információt az egyén számára, hanem az önmagával kapcsolatos fogalomkészletére (énfogalom) is jelentős hatással van. A fogalomelsajátítás szenzitív periódusában a közvetlen környezet visszajelzései igen intenzíven alakíthatják a személy saját magával kapcsolatos tudását. A család így elsődleges szerepet játszik az énkép és az identitás formálódásában. A családi minták gyakran igen mélyen, tudattalan szinten rögzülnek, s innen befolyásolhatják az egyén választásait, döntéseit, hiteit, cselekedeteit (Satir 1999; Skynner–Cleese 1983), így az ilyen tartalmak a tehetség kibontakoztatását is jelentős mértékben meghatározhatják. Ilyen szempontból a sporttehetség kibontakozásában fontos tényező lehet, hogy az illető milyen családi hiteket hoz magával a sikerrel kapcsolatban. Például a Mézga család egyik mottója ez lehetne: „tehetsz bármit, a mi családunkban, úgysem tudod elérni a célokat”. Szegény jó képességekkel megáldott Mézga Aladárnak valószínűleg el kell majd határolódnia e hittől, hogy édesapjánál többre tudja vinni. A sportbeli sikerességre fontos hatással lehet, mennyire képes valaki hinni a sikerében, a győzelemben, abban, hogy el tudja-e érni céljait. Szintén a mélyebb szinten rögzülő családi tapasztalatokkal áll kapcsolatban Baumann (2006) elgondolása, mely szerint a szülői hatásokra csecsemőkorban kialakuló eriksoni ösbizalom (hit abban, hogy az ember megbízhat az őt körülvevő világban) a sportbeli önbizalom egyik előfutára lehet. A családi szocializáció minősége (például a megfelelő kommunikációs és konfliktuskezelési minták elsajátítása) meghatározhatja a későbbi szociális kapcsolatokat, így például a közösségbe való beilleszkedést vagy a tekintélyszemélyekkel történő kommunikációt, mely a csapatsportoknál szintén fontos tényező lehet a karrierépítésben.

Budavári (2007) szerint a szülői ambíciók hatással lehetnek a gyermek motívációjára. Úgy véli, gyakran megtörténik, hogy a kiemelkedési vágyukban frusztrált szülők saját álmaik beteljesítését várják gyermeküktől. Ha a szülő vágya a teljesítésre erősebb a gyermekénél, az általában a sportolói karrier megszakadását eredményezi. Ugyanakkor a szülői áldozathozatal, támogatás központi tényező lehet a tehetség kiteljesítésében. Van Rossum (1995) holland élsportolók sportolói pályáját vizsgálva azt találta, hogy a szülői támogatásnak – ahogyan Bloom megállapította – nem pusztán a sportolói karrier első két fázisában, hanem a harmadik szakaszban is igen jelentős szerepe van. Hat olyan fontos tényezőt különített el, amelyekben még a tökéletesedés fázisában is megjelenik a családi támogatás. Ezek az alábbiak:

- anyagi támogatás,
- a háztartás megszervezésének hozzáigazítása a sportoló menetrendjéhez,



- erkölcsi támogatás és általános elköteleződés,
- az edzésekre és mérkőzésekre való eljutás megszervezése,
- segítség a problémákban (például sérülések esetén),
- a mérkőzések látogatása.

### 2.2.2. Az edzők szerepének fontossága a sporttehetség kibontakozásában

Budavári (2007) szerint az edző, tanítvány, szülő együttműködésének hármásában az edző tekinthető a kulcsfigurának. Úgy ítéli meg, hogy a sportolók nagyobb mértékben hallgatnak az edzőre, mint szüleikre, várják tőle az elismerést, továbbá hogy az edzők viselkedése, reakciói igen nagy mértékben befolyásolják a tanítványok elköteleződését. Bloom (van Rossum 2001) karrierfázis modellje szerint a sportoló pályájának különböző szakaszaiban az edzők eltérő szerepet töltenek be. Más-más attitűddel, elvárásokkal közelítenek a sportolókhoz, a sporttevékenység más-más aspektusaira helyezik a hangsúlyt, más elvárásokat támasztanak a tanítványokkal szemben a bevezetés, a fejlődés és a tökéletesedés szakaszaiban. Egészen más empátiás készség, kommunikációs stílus, célmeghatározás, edzésmódszer, fejlesztési stratégia stb. lehet szükséges a professzionális státusban lévő sportolók esetében, mint az épp most kezdő óvodásoknál. Bizonyos tényezők azonban a karrierfázisoktól függetlenül általánosságban véve fontosak lehetnek a tehetségkibontakoztatás elősegítése szempontjából. A legfontosabb tényezők az edző szakértelme, személyisége, illetve motivációja-elköteleződése lehetnek. A szakértelem egyrészt sportszakmai oldalról, másrészt pedagógiai-pszichológiai értelemben lehet szükséges a hatékony tehetséggondozáshoz. A sportszakmai szakértelem (az edzésmélet, szakmódszertan, a sportági követelmények stb. ismerete) abban segíthet például, hogy az edző képes legyen:

- az életkori sajátosságokat figyelembe venni a fejlesztésben,
- felismerni az optimális fizikai terhelhetőségi szintet,
- reális fejlesztési célokat kitűzni,
- tudatában lenni, hogy milyen tényezőket és hogyan kell fejleszteni,
- tudatában lenni, hogy milyen technikai és taktikai elemeket és hogyan kell elsajátíttatni.

A pedagógiai-pszichológiai szakértelem például az alábbi területeken keresztül segítheti elő a sporttehetség-fejlesztést:

1. A sportolók pszichológiai állapotainak felismerése. Például az extrém mértékű szorongás azonosítása és megfelelő kezelése segítheti a sportoló teljesítményének optimalizálódását.
2. A lélektani terhelhetőség határainak megállapítása. Például mennyi feladatot bír el egy sportoló? Mondjuk, ha érettségire és országos bajnokságra egyszerre kell készülnie, akkor milyen mértékig terhelhető?
3. Az eredményességet befolyásoló pszichológiai tényezők ismerete. Például a motiváció, önbizalom, szorongás hatásmechanizmusainak, befolyásolásának ismerete által az edző tudatosan hatással lehet e tényezőkre.
4. Az edző–tanítvány viszony szociálpszichológiai aspektusainak ismerete. Idevonatkozó példa lehet az önmagát beteljesítő jóslat (Rosenthal–Jacobson 1986) hatásának ismerete a sportolók teljesítményére nézve. Az önmagát beteljesítő jóslat (vagy Pygmalion-effektus) azt a jelenséget takarja, amikor a nevelő előzetes elvárásai ténylegesen befolyásolják a tanítvány teljesítményét. Az önmagát beteljesítő jóslat hatása elsősorban a kommunikáció mennyiségén és minőségén keresztül valósul meg (például a tehetségesebbnek tartott játékosnak a Pygmalion-effektusra hajlamos edzők mennyiségileg több és minőségileg jobb színvonalú információt nyújtanak) (Sternberg Horn–Lox–Labrador 2001). Ha valaki tudatában van az önmagát beteljesítő jóslat mechanizmusainak, akkor kellő önreflexióval könnyebben kiküszöbölheti esetleges negatív hatásait a csapatra nézve.
5. A megfelelő kommunikációs technikák ismerete. Például, ha az edző képes az egyértelmű, következetes kommunikációra a sportolókkal, akkor fokozhatja edzői hatékonyságát (Harasztiné 2002).
6. A megfelelő vezetési stílus kialakítása. Az előbbi ponthoz hasonlóan a megfelelő vezetési stílus és stratégia kialakítása szintén csak növeli az edzői hatékonyságot.
7. Az edző pedagógiai módszertani ismeretei. Például az edző a hatékony megerősítési technikák ismerete által erősítheti a sportolók motivációját.

Az edzők sokszor ösztönösen ráéreznek a megfelelő megoldásokhoz vezető helyes viselkedésekre. Így az edzői hatékonyság nem pusztán a tanultak eredménye, hanem az edzők személyiségének jellemzőiből is fakadhat. Így például a személyközi kapcsolatok eredményességében szerepet játszó empátia vagy hitelesség (Rogers 2003) ösztönösen eredhet az edző személyiségéből is. A játékosok edző iránti tisztelete a megtanulható tényezőkön túl (például irányítási és vezetési technikák) szintén nagymértékben fakadhat a szakember személyiségjellemzőiből. Gondoljunk például azokra az edzőkre, akikre a sportolók karizmatikus egyéniségük miatt néznek fel, vagy azokra, akik korábbi élsportolóként már kiemelkedő teljesítményükkel bizonyították kiválóságukat. Végül az edző elköteleződése, motivációja szintén alapvető jelentőséggel bírhat a sportolók képességeinek kibontakoztatására nézve. Egyrészt az edző igen erős mintát nyújthat a sportolóknak az elköteleződés terén is, másrészt egy szakember minél több energiát fektet egy tevékenységbe, annál igényesebben lehet képes azt végezni (több időt tölthet továbbképzéssel, szakmai fejlődéssel, többet foglalkozhat a sportolók fejlődésével stb.).

### 2.2.3. A csapattársak szerepe a sporttehetség kibontakozásában

Az átpártolás korával kezdődően (kb. 9–10 éves kor) a gyermekek a felnőttek irányából egyre inkább a kortársak felé fordulnak. A kortársak értékei és viselkedésmintái egyre erősebben kezdik befolyásolni őket, a teljesítmény megítélésében a többiek szava egyre fontosabbá válik. A közösségben zajló kortársi szocializáció ettől az életkortól fokozottabban hatással lesz a gyermekekre (Tóth 2000). A kortársi szocializáció során a gyerekek társas közegben gyakorolhatják, igazíthatják, adott esetben fölülírhatják az elsődleges családi szocializáció során elsajátított mintáikat.

A sportcsapat a sportoló életének lényeges meghatározója. A csapat jellemzői (például vonzereje, légköre, összetartó ereje) befolyásolhatják azt, hogyan hat a sportoló fejlődésére (Berczik 2002). A sportcsapat mint kortársi közösség minimum két szinten hatással lehet a sporttehetség kibontakoztatására. Az egyik szint azzal kapcsolatos, hogy a közösség milyen mértékig fogadja be az egyént, a másik szint a közösségi értékekkel, normákkal függ össze. Az, hogy a csapattársak mennyire fogadják el az egyént, meghatározza azt, hogy milyen mértékű társas támogatottságot nyújtanak a számára. A társas támasznak három funkciója lehet: kognitív, affektív és instrumentális (eszközjellegű) támogatás (Nagy 2002). A társas támasz megnyilvánulhat:

- érzelmi támogatás kifejezésében,
- elismerő támogatásban (például teljesítmény-visszajelzések),

- információátadásban (például tanácsok),
- érzelmileg tápláló viselkedés felajánlásában,
- a kapcsolatra, a másik személy érzéseire való odafigyelésben (Nagy 2002).

A támogatott sportolók identitása stabilabb lehet, a támogatás érzése emelheti önbizalmukat, problémáikat kevésbé látják terhelőnek, érzékelésük kitágulhat a sikeresebb problémamegoldás irányába (Nagy 2002). Baumann (2006) azt az érzelmi erőforrást, amit az egyén a csapattól kap, szinergiának nevezi. Elgondolása szerint a csapathoz való teljes hovatartozás érzése a saját individualitás feladása nélkül, a harmonikusan együtt végzett munka és a közös feladatokért való lelkesedés plusz energiaforrást jelent a személy számára. A befogadás, a támogatottság hiánya így csökkentheti a motivációt, a megküzdőképességet, végső esetben pedig a csapat elhagyásához vagy a sportolással való felhagyáshoz vezethet (tehetségvesztés). A közösségi értékek, normák szintén befolyással lehetnek az egyén fejlődésére. A csoporthoz való tartozás egyik feltétele a közösség értékeinek, normáinak valamilyen mértékű átvétele. Minél összetartóbb egy csoport, annál nehezebben tűri a normáktól eltérő viselkedést (Festinger 1950). Szociálpszichológiai vizsgálatok szerint, ha valaki egy csoporthoz csatlakozik, személyes értékei és attitűdjei gyorsan alkalmazkodnak a csoportmércékhez (Forgách 1993). Az egyén ezekhez a mércékhez viszonyítja helyzetét, ezek által határozza meg önmagát. Vonatkoztatási csoportoknak azokat a csoportokat hívjuk, amelyekhez magunkat viszonyítjuk, s amelyek értékei, normái alapján meghatározzuk identitásunkat. Vonatkoztatási csoport lehet a saját csoport is (például a saját labdarúgócsapat), ugyanakkor lehet más csoport is (például a labdarúgó világsztárok). A vonatkoztatási csoportoknak két típusa lehet: A normatív vonatkoztatási csoport közvetlenül befolyásolhatja az egyén értékeit, normáit azáltal, hogy az egyént jutalmazhatja vagy büntetheti aszerint, hogy követi-e azokat. Az összehasonlítási vonatkoztatási csoportnak nincs direkt hatása az egyéire, csupán mérceként, viszonyítási pontként szolgál, amelyet az egyén ítéletei, attitűdjei kialakítása során figyelembe vesz (Tóth 2000). Ilyen összefüggésben a sportoló fejlődését egyik irányból meghatározhatja, hogy milyen csoportokhoz viszonyítja önmagát. Például nem mindegy, hogy az angol vagy a magyar élvonalbeli labdarúgók gyorsaságát, pontosságát állítja mércenek maga elé. A sportoló fejlődését másik irányból pedig meghatározhatják a normatív viszonyítási csoport értékei, normái. Például, hogy mennyire érték a csoportban a hajtás, küzdőszellem, kitartás, szorgalom, mennyire fontos egymás támogatása stb.

### **3. A SPORTTEHETSÉG-FEJLESZTÉS INTEGRATÍV SZEMLÉLETÉNEK TUDOMÁNYOS VIZSGÁLATA. A SPORTTEHETSÉG KIBONTAKOZTATÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ PSZICHOLÓGIAI TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA UTÁNPÓTLÁS KOROSZTÁLYÚ LABDARÚGÓKNÁL**

2008 decembere és 2009 februárja között pszichológiai vizsgálatokat végeztünk öt, a Magyar Labdarúgó Szövetség I. osztályú Férfi, Ifjúsági és Serdülő nagypályás labdarúgó-bajnokságaiban részt vevő labdarúgóklub játékosaival, illetve edzőivel. A tehetségpszichológiai kutatásban összesen öt klub 22 csapatának 425 játékosa és 21 edzője vett részt.

A kutatás elsődleges célkitűzései speciálisan a labdarúgó-tehetség kibontakoztatásával álltak kapcsolatban. Ebből a szempontból az alábbi három fontos területet vettük célba:

1. A tehetségazonosítás segítése pszichológiai eszközökkel.
2. A tehetségfejlesztés segítése pszichológiai eszközökkel.
3. A tehetségvesztés megelőzése/csökkentése pszichológiai eszközökkel.

A vizsgálatokat nyomon követésesre terveztük. Ezáltal azt várjuk, hogy a későbbiekben objektív képet kaphatunk a jelenlegi eredmények és a majdani beválás összefüggéseiről. Például, hogy az edzők, illetve a csapattársak jelenbeli véleményei a játékos tehetségével kapcsolatban milyen mértékben jósolják be a későbbi beválást. Vagy, hogy a jelen vizsgálatban azonosított pszichológiai tényezők mennyire függnék össze a későbbi pályán maradással, teljesítménnyel.

A kutatás másik fontos célkitűzése általában véve a sporttehetség kibontakoztatásával volt kapcsolatos. Ebből a szempontból arra voltunk kíváncsiak, hogy *a sportpszichológiai kutatásokban nagy elemszámúnak tekinthető mintán végzett vizsgálatok eredményei közvetett úton támogathatják-e a sporttehetségfejlesztés integratív személetét.* Ehhez fűződő előzetes elvárásunk az volt, hogy a tehetségvélemények háttérében több tényező meg fog jelenni. Tehát azok a játé-

kosok, akiket a legtehetségesebbnek tartanak, mind az affektív, mind a kognitív, mind a társas szintű tényezők mentén elkülöníthetőek lesznek a legkevésbé tehetségesnek tartottaktól.

A sporttehetség-gondozás integratív megközelítéséből kiindulva azt szeretnénk volna feltárni, hogy az általunk jelentősnek tartott intraperszonális (egyéven belüli), illetve interperszonális (személyközi) tényezők közül valójában melyek játszhatnak jelentős szerepet a magyar labdarúgók tehetségének kibontakoztatásában. Így választ kerestünk arra, hogy

- a tehetségvélemények mentén el tudjuk-e különíteni a játékosokat az énkép dimenziói (testkép, önbizalom, önbecsülés, társas énkép, családi énkép) alapján;
- a tehetségvélemények mentén el tudjuk-e különíteni a játékosokat a stressz- és szorongáskezelés alapján;
- a tehetségvélemények mentén el tudjuk-e különíteni a játékosokat kognitív tényezők (figyelem, intelligencia) alapján;
- a tehetségvélemények mentén el tudjuk-e különíteni a játékosokat családi szempontok szerint (családi helyzet megítélése, családi támogatottság érzése, a sikerrel kapcsolatos hitek a családban).

Továbbá kerestük az intra- és interperszonális tényezők összefüggéseit is. Így választ vártunk arra, hogy

- milyen mértékű összefüggést mutat az edzők, a csapattársak, illetve a játékosok saját tehetségvéleménye;
- milyen pszichológiai jellemzők mentén különböznek társaiktól a legszorongóbbnak, legnagyobb önbizalmúnak, a legnépszerűbbnek tartott játékosok;
- a játékosok önjellemzése összhangban van-e a társak és az edzők értékelésével.

Harmadik lényeges célkitűzésként választ szeretnénk volna kapni arra vonatkozóan is, hogy a pszichodiagnosztikai eljárások hogyan segíthetik a labdarúgó-tehetség azonosítását. Tehát, hogy a pszichológiai vizsgáloélmjárások segítségünkre lehetnek-e a sporttehetség azonosításában.

### 3.1. Az alkalmazott pszichológiai vizsgáloélmjárások

A vizsgálatok során a játékosok egy Sportolói háttérkérdőívet, egy Tennessee énkép skálát, egy Játékosárs kérdőívet, egy Pszichológiai Immunrendszer Kér-

dóívet (PIK), egy Sportolói Megküzdés Kérdőívet (ACSI-28) és egy Nehezített Raven (Advanced Progressive Matrices) intelligenciatesztet töltöttek ki minden csapatnál ugyanebben a sorrendben. Az edzőket egy külön ehhez a kutatáshoz kialakított Edzői kérdőív kitöltésére kértük fel.

A *Sportolói háttérkérdőívet* elsősorban a – kiindulási hipotéziseink szerint a sporttehetség kibontakoztatását befolyásoló – családi tényezők feltérképezésének érdekében alakítottuk ki. A kérdőívben a következő fő kérdéskörök jelennek meg:

1. A sport mint érték a családban. Ide olyan kérdések tartoznak, melyek azt kívánják feltárni, hogy a család (illetve a sportoló eddigi) életében mennyire játszik a sport fontos szerepet. Például: „Mielőtt focizni kezdtél, sportoltál-e valamit?” „A családotban van-e, aki jelenleg sportol versenyszerűen/professzionálisan vagy korábban sportolt versenyszerűen/professzionálisan?” „A családotban van-e, aki jelenleg sportol vagy korábban sportolt valamit hobbiszinten?”
2. A család helyzete, életkörülményei. Ide a család demográfiai jellemzőivel kapcsolatos kérdések tartoznak, melyekkel elsősorban azt próbáltuk körüljárni, hogy a családnak mennyire jelenthet megterhelést, áldozathozatalt a játékos sportolói karrierjének (anyagi) támogatása, mennyire előnyös vagy hátrányos szociális helyzetből indulnak a sportolók.
3. A sportoló eddigi karrierje során mennyire érezte maga mögött a család érzelmi, anyagi és egyéb támogatását.
4. A labdarúgás mennyire tölt be központi szerepet a sportoló életében. Például: „Edzésen kívül szoktál-e valamilyen egyéb formában foglalkozni a labdarúgással (például futballsakkönyvet olvasni stb.)? Ha igen, milyen tevékenységek formájában?”
5. Családi hitek a sikerrel kapcsolatban. Például: „Kik azok a családtagok, akiket a családot sikeresnek tart?” „Egy 10 fokú skálán ítéld meg, hogy véleményed szerint a szüleid mennyire tartják magukat sikeresnek?”

A *Tennessee énkép skála* (Dévai–Sipos 1986) az énkép dimenzióinak mérésére alkalmazható önjellemző kérdőív. A következő skálákból épül fel:

1. Testkép: Azt mutatja, hogy a válaszadó hogyan viszonyul saját testéhez, milyen véleménnyel van testalkatáról, fizikai megjelenéséről, egészségi és erőállapotáról.

2. Morális énkép: Azt mutatja, hogy az egyén bizonyos erkölcsi értékek (őszinteség, szavahihetőség) mentén hogyan látja magát.
3. Individuális énkép: Az önbizalom és önbecsülés mértékét jelzi. Az adottságokra, képességekre, önbizalomra, akaratereőre, kitartásra szerethetőségre, elfogadhatóságra vonatkozó ítéleteket tömöríti.
4. Családi énkép: Azt hivatott feltárni, hogy az egyén hogyan ítéli meg a családban elfoglalt helyzetét, a család viszonyát önmagához, és önmagának a családhoz fűződő viszonyát.
5. Szociális énkép: Arról ad képet, hogy az egyén hogyan ítéli meg társas helyzetét és a társakhoz fűződő viszonyát.

A fenti skálák összege adja az ún. Teljes énképmutatót, mely az általános önbecsülést, önelfogadást, önbizalmat tükrözi. Az énképdimenziókon túl további – úgynevezett érvényességi – mutatók kiszámítására is lehetőség nyílik, mint például az önkritika mutatója, amely a válaszdadás nyíltságát, az őszinteséget méri.

A *Játékosok kérdőívét* a sportolók tehetségvéleményeinek számbavételéhez alakítottuk ki. A kérdőívben a játékosokat először arra kérjük meg, hogy rangsorolják a csapattagokat aszerint, hogy kiket tartanak a letehetségesebbeknek. Majd azt kérjük tőlük, hogy írják le:

- kiket tartanak a legjobb csapatjátékosnak,
- kiknek jósolnak nagy jövőt (ezt indokolják is),
- kiket tartanak a legnépszerűbbeknek,
- kiknek van véleményük szerint a legnagyobb önbizalma,
- kik izgulnak szerintük leginkább a mérkőzések előtt,
- végül pedig azt, hogy mit gondolnak, mitől válik valaki sikeres labdarúgóvá.

A *Pszichológiai Immunrendszer Kérdőív* (PIK) (Oláh 2005) 80 állítást tartalmaz, és 16 alszálából áll. A kérdőív segítségével a személy pszichológiai immunrendszerének fejlettségét, hatékonyságát vizsgálhatjuk, vagyis hogy milyen képességekkel rendelkezik a stresszel való megküzdésben. A kérdőív skálái a következők:

- A Pozitív gondolkodást mérő skála arra irányul, hogy a személy kedvező változások elvárására és elővételezésére mekkora hajlammal bír.
- A Kontrollérzés skála azt méri, hogy mennyire tudjuk a saját életünk felett az ellenőrzést gyakorolni. Tulajdonképpen azt a meggyőződést jelenti,



hogy többnyire rajtunk múlik, mi fog történni azokban az élethelyzetekben, amelyekben részt veszünk.

- A Koherenciaérzés a velünk történetek megértésére való igényt és képességet jelenti. Annak érzése, hogy a külső környezet változásai előre jelezhetőek és erőteljes hit abban, hogy a dolgok úgy alakulnak, ahogyan az ésszerűen elvárható.
- Az Öntisztelet önmagunk pozitív értékelését jelenti, és egy aktív érték-megóvó, az önjutalmazásra is figyelmet fordító magatartást tükröz.
- A Növekedésérzés skála a személy saját pszichológiai fejlődésének érzett mértékét mutatja.
- Kihívás, rugalmasság alatt nyitottságot, rugalmasságot, változások követésére és szenzitív érzékelésre való hajlamot kell értenünk.
- Társas monitorozás/empátia a szociális nyitottságot méri. Annak mértékét mutatja, hogy a személy mennyire képes a társas környezet információit érzékenyen és szelektíven észlelni, valamint adekvátan felhasználni az aktuális és távlati célok megvalósítására.
- A Leleményesség a személyiség kreatív kapacitása tervek, alternatív megoldások, eredeti ötletek kimunkálására, a tanult ismeretek olyan átstrukturálására való képesség, hogy azok alkalmas forrásként szerepelhessenek a megküzdési folyamatban, az élet problémáinak a megoldására. A tanult leleményesség a jég hátán való megélés művészete.
- Az Énhatékonyság skála azt mutatja meg, hogy a személy milyen mértékben és hatékonysággal képes aktualizálni tanult vagy önmaga gyártotta terveit és megoldási javaslatait. Az egyénnek az a szilárd meggyőződése, hogy képes azokat a viselkedéseket végrehajtani, amelyekkel az általa kitűzött célt megvalósíthatja.
- A Társas mobilizálás képessége arra utal, hogy a személy mennyire sikeres társai meggyőzésében, motiválásában és irányításában.
- A Szociális alkotóképesség skála mutatja a képességet a másokban szunnyadó rejtett lehetőségek feltárására és hasznosítására az együttgondolkodás folyamatában.
- A Szinkronképesség pontszáma azt mutatja, hogy az egyén mennyire képes együtt pulzálni a környezeti változásokkal, szinkronban lenni az aktuális eseményekkel. Milyen mértékben tudja pszichés energiáit a szándéka szerinti tevékenységre koncentrálni. A figyelem és a tudati működés feletti kontroll képessége.
- A Kitartás azt méri, hogy a személy mennyire képes szükségletei kielégítésének elhalasztására, illetve hogy elhatározott viselkedését akadályok felbukkanása esetén folytatja-e.
- Az Impulzuskontroll a viselkedés racionális kontroll és mentális programok által történő vezérlésre való képesség.

- Az Érzelmi kontroll azt mutatja meg, hogy a személy hogyan képes ura lenni a fenyegetés, a veszélyhelyzetek és kudarcok keltette szorongásokon, illetve ezeket a feszültségeket hogyan fordítja át konstruktív viselkedésbe.
- Az Ingerlékenységátlás skála azt méri, hogy a frusztrációra, szükségletkielégítés akadályozására milyen intenzitású reakciókkal válaszol a személy. Az indulatok, a harag és a düh érzelme feletti racionális kontroll gyakorlásának képessége, készség a düh konstruktív módon való felhasználására.

Az *ACSI-28 kérdőív* (Athletic Coping Skills Inventory) (Smith és mtsai 1995) a sportolók megküzdési stratégiájának mérésére alkalmas, 28 kérdést tartalmazó kérdőív, mely önértékelő skála segítségével méri a sportolók megküzdési stratégiáit. A magyar változatot Jelinek készítette el (Oláh 2000). A skálák révén a pszichológiai jellemzők hét csoportba oszthatók:

- A Csapásokkal való megküzdés skálával mérhető a sportoló viselkedése az olyan helyzetekben, amelyek váratlanul jelentkeznek és kihívásokkal terheltek, ezáltal befolyásolják a versenyteljesítményt.
- A Csúcsteljesítmény téthelyzetben skálával a versenyszituációban nyújtott teljesítmény mérhető. Magas érték esetén a sportoló téthelyzetben magasabb teljesítményre képes, a kihívások ösztönzően hatnak rá.
- A Célkitűzés, mentális felkészülés skála alkalmas a sportoló által kitűzött célok, illetve a sportoló mentális felkészülésének mérésére. A magasan motivált sportoló mindig célokat tűz ki maga elé, és nemcsak kondicionálisan, de mentálisan is felkészül a versenyre, illetve megtervezi, végiggondolja azt.
- A Koncentráció skálával a sportoló versennyel és edzéssel kapcsolatos koncentrációs szintje mérhető. A motivált versenyző képes a feladatra koncentrálni és kiszűrni a zavaró tényezőket, valamint felkészültség jellemzi a váratlan feladatok megoldására is.
- A Szorongásmentesség skála tételei fordított tételek, ami azt jelenti, hogy az alacsony értékek jelentik a szorongástól való mentességet. A sportolót nem tölti el szorongással, ha teljesítménye nem éri el a felkészültségének megfelelő szintet, illetve nem aggódik amiatt, hogy mások hogyan ítélik meg teljesítményét egy-egy verseny után. Nem rontja teljesítményét a környezete miatti aggodalom sem.
- Az Önbizalom és teljesítménymotiváció szintje megmutatja a sportoló magabiztosságának és pozitív motivációjának szintjét. Magas szint esetén a sportoló szeretne mindig 100%-ot nyújtani mind a versenyen, mind az edzésen.

- Az Edző általi irányíthatóság skála értéke a sportoló és az edző kapcsolatának mérésére alkalmas. Mértéke megmutatja, hogy a sportoló mennyire nyitott az edzői információkra és instrukciókra. Elfogadja az építő jellegű kritikát és képes edzőjével együttműködni.

A Nehezített *Raven* (Advanced Progressive Matrices) az intelligencia vizsgálatára csoportosan is alkalmazható nonverbális, papír-ceruza eljárás (Mező 2008). Az általános gondolkodási képesség (a logikus gondolkodás, a szabályok felismerésének, az összefüggések megértésének, az analízis-szintetizálás képességének) mérésére alkalmas. Előnye, hogy nagy csoporttal is könnyen, viszonylag rövid idő alatt felvehető, illetve kiértékelhető eljárás.

Az *Edzői kérdőív* a Játékosárs kérdőívnek az edzők számára kidolgozott megfelelője. A kérdőívben az edzőket először arra kérjük meg, hogy rangsorolják a csapattagokat aszerint, hogy kiket tartanak a legtehetségesebbeknek. Majd azt kérjük tőlük, hogy írják le:

- kiket tartanak a legjobb csapatjátékosnak,
- kiknek jósolnak nagy jövőt (ezt indokolják is),
- kiket tartanak a legnépszerűbbeknek,
- kiknek van véleményük szerint a legnagyobb önbizalma,
- kik izgulnak szerintük leginkább a mérkőzések előtt,
- mely játékosok családjának jelenthet véleményük szerint erőn felüli anyagi megterhelést a sportolás finanszírozása.

Ezt követően arra kérjük a szakembereket, hogy vegyék számba az általuk öt legtehetségesebbnek tartott játékos erősségeit, illetve hiányosságait. Végül arra kérdezzük rá, hogy miben határozzák meg a labdarúgó-tehetség kritériumait.

### 3.2. A sporttehetség-pszichológiai kutatás eredményei

Az eredmények vizsgálatához első lépésként kialakítottunk egy olyan rangsort, mely a játékosok tehetségét leginkább leképezheti. Az összesített tehetség-rangsort három összetevőből állítottuk össze főkomponens-analízissel:

1. Az edzőknek a játékosok tehetségéről felállított rangsorából (edzői rangsor).
2. A csapattársaknak a játékosok tehetségéről felállított rangsorából (játékosárs-rangsor).
3. Abból, hogy a játékosársak „kiknek jósolnak nagy jövőt”

A három változónak a főkomponenssel való korrelációját a 3. táblázat mutatja. Az értékek minden összetevő esetében a főkomponenssel való szignifikáns (statisztikailag jelentős mértékű), igen erős korrelációt mutatnak. (A nagy jövő esetén a negatív korrelációs irányt az okozza, hogy e változóban a magas értékek – amik jelzik, hogy minél többen jósolnak egy játékosnak nagy jövőt a csapatból – a kedvezőek, míg a rangsoroknál az alacsonyabb értékek).

3. táblázat. Az összesített rangsor főkomponens korrelációja az összetevőkkel

		Összesített rangsor
Játékosrángsor	Pearson Correlation	,945**
	Szignifikancia	,000
	N	374
A társak kiknek jósolnak jövőt	Pearson Correlation	–,859**
	Szignifikancia	,000
	N	374
Edzői rangsor	Pearson Correlation	,907**
	Szignifikancia	,000
	N	374

\*\* Korreláció 0,01 szignifikanciaszinten

Úgy ítéltük meg, ezek a mutatók összességében többet mondanak el a játékosok tehetségéről, mintha pusztán csak az edzői vagy a játékosrángsorok alapján értékelnénk azt. Felmerült egy negyedik mutató – az edzők kinek jósolnak nagy jövőt – felvétele az összesített rangsorba, ám ezt később elvetettük, ugyanis három edző erre a kérdésre nem adott a kutatás szempontjából értékelhető választ, így ez torzított volna az eredményeken. Egy csapat edzője nem töltött ki edzői kérdőívet, egy edző rangsorolása nem volt használható a kutatás szempontjából, továbbá néhány játékos kimaradt az edzői rangsorokból, így az összesített rangsorba 374 sportoló került bele.

Következő lépésként azt kerestük, hogy a vizsgált pszichológiai jellemzők mentén el tudjuk-e különíteni a játékosok csoportjait egymástól az összesített tehetségárangsor alapján. A statisztikai elemzések arra utaltak, hogy a legcélszerűbb az eredményeket két lépcsőben megvizsgálni: Először a rangsor első felében helyet foglaló játékosokat (őket fogjuk továbbiakban tehetségesebbnek véleményezetteknek nevezni) összehasonlítani a rangsor második felében lévőekkel (őket fogjuk továbbiakban kevésbé tehetségeseknek véleményezetteknek nevezni).

Majd ezután már csak a tehetségesebbeknek tartottakat (a rangsor első felét) vizsgálni. Őket négy egyenlő csoportra osztottuk. A tehetségesebbek első csoportját (az összes játékos 12,5%-át) nevezzük továbbiakban a legkiválóbbaknak (4. táblázat).

4. táblázat. A játékosok csoportba sorolása a tehetségvélemények alapján

Tehetségesebbnek véleményezettek				Kevésbé tehetségesnek véleményezettek
Legkiválóbbak 47 fő (12,5%)	II. 47 fő	III. 47 fő	IV. 46 fő	187 fő (50%)
1–187.				188–374.

Megvizsgáltuk, hogy a tehetség összesített rangsorának első, illetve második felében helyet foglaló játékosok milyen pszichológiai dimenziók mentén különböznek szignifikáns (statisztikailag jelentős) mértékben egymástól. Ennek megállapításához független mintás t-próbával összevetettük egymással a két csoport játékosait a vizsgálni kívánt pszichológiai jellemzők mentén. A 48 vizsgált változó közül 27 esetben szignifikáns eltérést találtunk (minden esetben a tehetségesebbnek ítélt játékosok javára). Az összesített tehetséggrangsor első felébe került játékosok így az alábbi 27 intra- és interperszonális dimenzióban mutattak szignifikánsan kedvezőbb értékeket (5. táblázat):

## 5. táblázat. A tehetséges és a kevésbé tehetséges játékosok különbségei (Orosz–Bíró 2009)

A változó neve	Mit mérünk a skálával?
1. Segítség a mérkőzésekre eljutásban	A szülők milyen mértékben segítették a játékost a mérkőzésekre való eljutásban?
2. Segítség anyagilag	A szülők milyen mértékben voltak képesek finanszírozni a sportolói karriert?
3. Segítség érzelmileg	A szülők milyen mértékben nyújtottak érzelmi támogatást a labdarúgónak?
4. Anya sikeresnek tart-e	Az édesanya milyen mértékben tartja sikeresnek a sportolót?
5. Apa bízik-e az én céljaimban	Az édesapa milyen mértékben bízik abban, hogy a játékos képes megvalósítani céljait?
6. Anya bízik-e az én céljaimban	Az édesanya milyen mértékben bízik abban, hogy a játékos képes megvalósítani céljait?
7. Csúcsteljesítmény-téthelyzetben	Hogyan hatnak a sportolóra a téthelyzet nyújtotta kihívások, ilyenkor milyen teljesítmény-re képes?
8. Célkitűzés, mentális felkészülés	Célok kitzűzése edzések, mérkőzések előtt, illetve mentális rákészülés a megméretetésekre.
9. Koncentráció	Mennyire képes a sportoló a verseny- és edzés helyzetekben a feladatra koncentrálni és kiszűrni a zavaró tényezőket?
10. Szorongásmentesség	Milyen mértékben aggódik a sportoló a felkészültsége, az eredményessége, a teljesítményének a megítélése miatt?
11. Önbizalom és teljesítménymotiváció	A sportoló magabiztosságának és pozitív motivációjának szintje.
12. Pozitív gondolkodás	A kedvező változások elvárása, optimista gondolkodás.
13. Koherenciaérzék	Milyen mértékben képes valaki megérteni a vele történeteket, mennyire hisz abban, hogy a külső környezet változásai előrejelezhetőek, és hogy a dolgok úgy alakulnak, ahogy az ésszerűen várható?
14. Öntisztelet	Milyen mértékben becsüli meg valaki a saját értékeit, eredményeit?
15. Növekedésérzés	Milyen mértékben érzi a sportoló magát folyamatos megújulásra, fejlődésre képes embernek?
16. Rugalmasság, kihívásvállalás	Milyen mértékben nyitott, fogékony valaki az újdonságra, mennyire vállalja a kihívásokat, meglátva ezekben a fejlődés lehetőségét.
17. Énhatékonyság-érzés	Milyen mértékben van a sportoló meggyőződve arról, hogy képes azokat a viselkedéseket végrehajtani, amelyekkel az általa kitzűzött célt megvalósíthatja.
18. Szociális alkotóképesség	Milyen mértékben képes valaki a másokban szunnyadó rejtett képességek feltárására és hasznosítására az együttgondolkodásban, a közös célok megvalósításában?
19. Szinkronképesség	A sportoló mennyire képes együtt pulzálni a környezeti változásokkal, szinkronban lenni az aktuális eseményekkel, milyen mértékben képes pszichés energiáit a szándéka szerinti tevékenységre koncentrálni?
20. Kitarásképesség	A személy mennyire képes szükségletei kielégítésének elhalasztására, illetve hogy elhatározását akadályok felbukkanása esetén végigviszi-e.
21. Raven	Általános értelmi képesség. (Intelligencia.)
22. Testkép	A saját testről kialakított kép, a testi jellemzők megítélése.
23. Morális énkép	A játékos képe saját erkölcsi értékeiről, morális viselkedéséről.
24. Individuális énkép	Az általános önbizalom és önbecsülés mértéke.
25. Családi énkép	A családi jellemzők megítélése, a családhöz fűződő viszony.
26. Szociális énkép	A sportoló társas képességeinek, viszonyainak megítélése.
27. Teljes énkép	A sportoló saját magáról kialakított képének összegzése. Általános önértékelés.

További vizsgálódásaink arra engedtek következtetni, hogy a rangsor első felében lévő játékosok (a tehetségesebbnek véleményezették) között is jellemző eltéréseket fogunk találni a különböző pszichológiai jellemzők mentén. Kíváncsiak voltunk rá, hogy a legkiválóbbaknak tartott labdarúgók pszichológiai szempontból miben különböznek a többiektől. Az elemzések eredményeként azt kaptuk, hogy a legkiválóbbak (a tehetségesebbnek tartottak 1. csoportja) 11 tényezőben (6. táblázat) szignifikáns eltérést mutatnak a tehetségesebbnek tartott játékosok többi részétől (2–4. csoport). Ezen eltérések minden esetben a legkiválóbbak értékei voltak a legkedvezőbbek.

6. táblázat. A legkiválóbbak különbségei a tehetségesebbek többi csoportjától (Orosz–Bíró 2009)

A változó neve
Csúcsteljesítmény téthelyzetben
Koncentráció
Szorongásmentesség
Rugalmasság, kihívásvállalás
Énhatékonyság-érzés
Szociális alkotóképesség
Testkép
Morális énkép
Individuális énkép
Szociális énkép
Teljes énkép

Eredményeink alapján tehát a tehetségesebbnek és kevésbé tehetségesnek tartott játékosok pszichológiai jellemzői valóban több szinten is szignifikáns különbséget mutatnak (l. 5. táblázat). A tehetségesebbnek tartott labdarúgók mind *fizikai énképükben* (Tennessee énkép skála Testkép dimenziója), mind az *önmagukhoz való érzelmi viszonyulásban* (Tennessee énkép skála Individuális énkép dimenziója), mind *kognitív szinten* (Koncentráció, Intelligencia) jellemzően pozitívabb értékeket értek el, mint a kevésbé tehetségesnek tartott társaik. Továbbá *kortársaikhoz fűződő viszonyukat* (Tennessee énkép skála Szociális énkép dimenziója), illetve a *családjuk támogatásának mértékét és szüleiknek a céljaik elérésébe vetett hitét* is magasabbra értékelik. A legkiválóbbnak véleményezették esetében – ha nem is az előzőhöz hasonló nagy számban – szintén találtunk mind kognitív (például Koncentráció), mind affektív (például Szorongásmen-

tesség), mind fizikummal kapcsolatos (Testkép), mind pedig interperszonális tényezőkre vonatkozó (Szociális alkotóképesség, Szociális énkép) jellemzőket, melyekben még a tehetségesebbek többi csoportjától is kedvezőbb képet nyújtottak.

Fentiek alapján elmondhatjuk, hogy általánosságban véve a tehetségesebbnek tartott labdarúgókat magasabb *önbecsülés* jellemzi, pozitívabban viszonyulnak saját magukhoz, jobban bíznak a képességeikben, fizikai jellemzőiket kedvezőbbnek tartják, továbbá erkölcsi jellemzőiket is jobbnak vélik. A sportszituációkkal kapcsolatban magasabb önbizalmat éreznek társaiknál, és ezt a csapattársak is érzékelik (lásd később).

A tehetségesebb játékosok általában *kortársaikhoz fűződő viszonyukat*, társas helyzetüket, társas képességeiket, illetve családjukat, családi kapcsolataikat és helyzetüket is kedvezőbben ítélik meg. A társak között elfoglalt hely, a társas kapcsolatok minősége tehát úgy tűnik, igen erős hatású tényező lehet a sporttehetség kibontakoztatásának szempontjából.

Az elemzésekből kitűnt, hogy a sportolók nem teljesen szubjektíven ítélik meg társas helyzetüket, hanem a társaik véleménye is összhangban van önjellemzésükkel. A tehetséges játékosokat a társak nagy valószínűséggel jó társas készségűnek és magas önbizalmúnak tartották. Ugyanakkor az eredmények azt is megerősítették, hogy a kortársak nem pusztán azért tartanak valakit népszerűnek, mert kiemelkedően tehetséges labdarúgó, hanem ebben egyéb jellemzői is jelentős szerepet játszhatnak. Például a legnépszerűbb játékosok az alábbi pszichológiai jellemzőkben szignifikánsan különböztek társaiktól:

- Teljesítmény téthelyzetben. (A téthelyzetek motiválóbban hatnak rájuk, ilyenkor inkább képesek csúcsteljesítmény elérésére.)
- Csapásokkal való megküzdés. (A váratlan helyzetekkel, kihívásokkal jobban meg tudnak küzdeni.)
- Koncentráció. (Edzés- és versenyszituációban jobban képesek koncentrálni.)
- Szorongásmentesség. (Kisebb szorongást élnek meg teljesítményükkel kapcsolatban.)
- Önbizalom és teljesítménymotiváció. (Nagyobb a sportspecifikus önbizalmuk és motiváltabbak.)
- Pozitív gondolkodás.
- Kontrollérzés. (Jobban úgy vélik, hogy rajtuk múlik, mi történik velük.)
- Öntisztelet.
- Leleményesség.
- Énhatékonyság-érzés.



- Társas mobilizálás képessége. (Úgy vélik, mások inkább követik őket önként a közös tevékenységekben, a közös célok megvalósításában.)
- Magasabb intelligenciaeredményt értek el.
- Testkép. (Testi jellemzőiket pozitívabban értékelik.)
- Morális énkép. (Morális, erkölcsi jellemzőiket pozitívabban látják.)
- Individuális énkép. (Magasabb önbecsülés és önbizalom jellemzi őket.)
- Társas énkép. (Társas kapcsolataikat kedvezőbben látják.)

A tehetségesebbnek tartott játékosok kevésbé tartják magukat szorongónak a teljesítményhelyzetekben. Legkevesebb *szorongásról* a legkiválóbbak adtak számot. Az alacsonyabb teljesítményszorongás mellett a tehetségesebb sportolók erősebb sportspecifikus megküzdési mutatókról és a pszichológiai immunrendszer hatékonyabb működéséről számoltak be.

Az edzők megítélése összhangban van a játékosok valós szorongásérzésével: akiket a legszorogóbbak közé jelöltek, összességében véve ténylegesen magasabb versenyszorongásról számoltak be. Továbbá az edzők által legszorogóbbnak vélt játékosoknak általában alacsonyabb az önbizalma, önbecsülése, a teljesítményhelyzetben inkább alulteljesítenek, a saját fizikai jellemzőikkel elégedetlenebbek és morális értékeiket kevesebbre tartják.

E kérdéskörhöz kapcsolódóan megnéztük azt, hogy azok a labdarúgók, akik a mérkőzések előtt a legszorogóbbak közé sorolják magukat, milyen pszichológiai tényezőkben különböznek azoktól, akik nem. A két csoportot független minta t-próbával összehasonlítva azt találtuk, hogy azok, akik a mérkőzések előtt a legszorogóbbak közé sorolják magukat, az alábbi tényezőkben szignifikánsan különböznek társaiktól. Tehát összességében véve úgy ítélik, hogy

- az édesapjuk kevésbé tartja magát sikeresnek,
- gyengébbek a váratlan helyzetekkel, kihívásokkal való megküzdésben,
- téthelyzetben kevésbé képesek a csúcsteljesítmény elérésére,
- kevésbé képesek koncentrálni,
- kevésbé képesek a helyzetekben mentálisan jelen lenni,
- jobban aggódnak teljesítményükért,
- kevésbé képesek a fejlődésre, kiteljesedésre,
- kevésbé képesek a veszélyhelyzetek, nehézségek, frusztráció keltette szorongásaikat, feszültségeiket, negatív érzelmeiket kontroll alatt tartani,
- testi jellemzőikkel kevésbé elégedettek,
- önbecsülésük, önbizalmuk alacsonyabb.

A fenti eredmények egyben a szorongásnak az egyéb jelentős, személyen belüli tényezőkkel (figyelemmel, koncentrációval, önbecsüléssel, önbizalommal, megküzdési képességekkel) való kölcsönhatására is ráutalnak.

A *figyelmi jellemzők* vizsgálatához az ACSI-28 Koncentráció és a PIK Szinkronképesség skáláink eredményeit elemeztük. A Koncentráció skála a sportoló versenyyel és edzéssel kapcsolatos koncentrációs szintjét méri. Azt mutatja, hogy a sportolók hogyan ítélik meg, hogy mennyire képesek a feladatra koncentrálni és kiszűrni a zavaró tényezőket. A Szinkronképesség skála eredménye azt mutatja, hogy az egyén mennyire képes együtt pulzálni a környezeti változásokkal, szinkronban lenni az aktuális eseményekkel. Milyen mértékben képes pszichés energiáit maradéktalanul a szándéka szerinti tevékenységre koncentrálni. A tehetségesebbnek jellemzettek mindkét skálán határozottan kedvezőbb értékeket értek el. A legkiválóbbak a tehetségesek többi csoportjától már csak a sportspecifikus Koncentráció skálán mutattak szignifikáns (pozitív irányú) különbséget.

Az *intellektuális képességek* vizsgálatához a Nehezített Raven intelligenciateszt eredményeit elemeztük. A tehetségesebbnek véleményezett játékosok összességében véve magasabb eredményt értek el, mint a kevésbé tehetségesnek tartottak. A legkiválóbbak azonban nem mutattak szignifikáns különbséget a többiektől.

A játékosoknak *családjuk* anyagi helyzetével kapcsolatos vélekedésére a Sportolói háttérkérdőívben kérdeztünk rá: „Havi jövedelem alapján hová helyeznéd el a családod egy 1–10-ig terjedő skálán? A skála 1-es pólusa a szegénységet jelöli, a 10-es a gazdagságot. Kérlek, jelöld meg azt a számot, amelyik szerinted leginkább jellemzi a családod anyagi helyzetét!” A sportolók csoportjai között nem tudtunk szignifikáns különbséget találni. Ezek szerint a család anyagi helyzete nem játszik szerepet abban, hogy kiket tartanak tehetségesebbnek. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a tehetség kibontakoztatásában ne játszana szerepet az anyagi helyzet. Ezzel kapcsolatban nincsenek direkt bizonyítékaink, de indirekt következtetésre lehetőséget adó szempontokat fel tudunk sorolni: Az egyik az, hogy a sportolóknak az anyagi helyzetükkel kapcsolatos ítéleteinek átlaga 6,21, ami inkább a skála „gazdag” pólusához áll közelebb. Ez arra utal, hogy a játékosok többségükben inkább kedvezőnek vélik családjuk anyagi helyzetét, főleg ha figyelembe vesszük a mai magyar közvélekedést ezzel kapcsolatban. (Bár erre vonatkozóan nem készítettünk felmérést.) A másik szempont: arra a kérdésre, hogy a labdarúgó-karrierjük kezdetén milyen volt a család anyagi helyzete, a sportolók válaszainak átlaga 6,35, ami szintén az átlagosnál kedvezőbb finansziális lehetőségekre utal. Harmadik szempontként Szegedi (Internet 1) megállapítására hivatkozhatunk, miszerint ritkaság, hogy 1 klubban több kiemelten hátrányos helyzetű fiatal futballozzon.

Feltételeztük, hogy azok a játékosok, akiket az edző úgy ítél, hogy a sportolás finanszírozása komolyabb anyagi megterhelést jelent a családjuk számára, nagyobb valószínűséggel a kevésbé tehetséges játékosok közé fognak tartozni. A hipotézisünk azonban nem igazolódott be: Az edzői kérdőív erre vonatkozó kérdését az összesített rangsorral összevetve semmilyen statisztikai próbával nem találtunk jellemző összefüggést a két változó között. Ez az eredmény alátámasztja azt, hogy család anyagi helyzete nem játszik szerepet abban, hogy kiket tartanak tehetségesebbnek.

Ugyanakkor a családi támogatás szempontjából fontos tény, hogy a tehetségesebbnek tartott játékosok mind a család érzelmi támogatását, mind az anyagi támogatását, mind a segítségét a mérkőzésekre való eljutásban szignifikánsan jelentősebb mértékűnek vélték. A tehetségesebbek csoportján belül már nem találtunk szignifikáns különbséget a támogatottság megítélésében. Az eredmények ilyen alakulása nagy hasonlóságot mutat a családi énképnél kapott adatokkal. Ezek alapján úgy tűnik, a családi háttér és támogatás jelentős előfeltétel a tehetség kibontakoztatásához, azonban bizonyos szint fölött már más tényezők tesznek különbséget a tehetségesek között. A játékosok számára a tehetségük kiteljesítésében nagyon fontos, hogy maguk mögött tudják a család anyagi, erkölcsi és tevőleges támogatását (elég, ha csak a gyerekek edzésekre való eljutására a korai időszakban, a felszerelések megvásárlására, a tagdíjak befizetésére vagy a motivációs elbizonytalankodásokon való túlsegítésre gondolunk). Eredményeink szerint az a tényező, hogy a családtagok mennyire hisznek a labdarúgó lehetséges sikerességében, céljainak elérésében, szintén jelentősen hozzájárulhat a karrier kibontakoztatásához. Kérdés lehet, hogy a család azért hisz jobban a sportoló sikerességében, céljai elérésében, mert már a korábbiakban megtapasztalta tehetségét, eredményességét (a sportoló hat a családra), vagy a sportoló azért tudott ilyen eredményeket elérni, mert eddig is hittek benne és támogatták (a család hat a sportolóra). Ha rendszerszemléletben (kölsönhatásokban) gondolkodunk, akkor a cirkuláris okság elve adhat leginkább magyarázatot a kérdésre: Valószínűleg, ha a család tehetségesebbnek érzel valakit, jobban hisz benne, ami hat a játékos önértékelésére (magában is jobban hisz), ennek hatására a képességeit hatékonyabban tudja kamatoztatni (eredményesebb, jobban fejlődik stb.), ami hat a család megítélésére, visszajelzéseire, támogató attitűdjére.

### 3.3. Pszichológiai vizsgálóeljárások a sporttehetség azonosításában

A pszichológiai kutatás kidolgozásánál feltételeztük, hogy az alkalmazott pszichológiai vizsgálóeljárások alkalmasak arra, hogy bizonyos mértékig elkülönítsék a tehetségesnek, illetve kevésbé tehetségesnek véleményezett labdarúgókat egymástól, ugyanakkor önmagukban véve nem alkalmasak arra, hogy azonosítsák a kiemelkedőnek tartott labdarúgó-tehetségeket.

A fenti kérdések statisztikai vizsgálatánál azt találtuk, hogy a sportspecifikus önbizalom és teljesítménymotiváció, az énhatékonyság-érzés (mint a személyiség megküzdési kapacitásának dimenziója), illetve az intelligenciateljesítmény (mint kognitív összetevő) alapján számított csoportba sorolás 61%-ban megegyezik a tényleges (a társak és az edző ítélete alapján kialakult) csoportba sorolással. (Lásd a 7. táblázatot.) Így elmondhatjuk, hogy *bizonyos mértékben a pszichológiai kérdőívek is alkalmasak arra, hogy különbséget tegyenek a tehetségesnek, illetve kevésbé tehetségesnek véleményezett labdarúgók között.*

7. táblázat. A tehetséggrangsor-csoportok és az előrejelzett csoportba sorolás kapcsolata a tehetségesebb és kevésbé tehetséges játékosok összevetésében

			Előrejelzett csoportba sorolás		Összesen
			Tehetségesebbek	Kevésbé tehetségesek	
Összesített rangsor	Első fele	Gyakoriság % az előrejelzett csoportokon belül	109 61,6%	66 39,1%	175 50,6%
	Hátulsó fele	Gyakoriság % az előrejelzett csoportokon belül	68 38,4%	103 60,9%	171 49,4%
Összesen		Gyakoriság % az előrejelzett csoportokon belül	177 100,0%	169 100,0%	346 100,0%

Annak a megvizsgálása érdekében, hogy a pszichológiai eljárások alkalmasak-e arra, hogy önmagukban azonosítsák a labdarúgó-tehetséget stepwise diszkriminanciaanalízist végeztünk, ezúttal a tehetségesebbnek véleményezett 50%-os mintán. Itt a legkiválóbbnak tartott 25% elkülönítése volt a célunk a pszichológiai változók mentén. Pusztán egyetlen változó, a szorongásmentesség alapján volt elkülöníthető a két csoport (a legkiválóbbak mentesebbek a szorongástól). Ez azt is jelenti, hogy más változók felhasználásával sem tudunk lényegesen jobb előrejelzést adni. A kapott előrejelzés hatékonyságát a 8. táblázat mutatja:

8. táblázat. A tehetség rangsor csoportok és az előrejelzett csoportba sorolás kapcsolata a legkiválóbbak és a tehetségesebbek többi részének összevetésében

			Előrejelzett csoportba sorolás		Összesen
			Legkiválóbbak	Tehetségesek többi része	
Összesített rangsor	Kiválóak	Gyakoriság % az előrejelzett csoportokon belül	27 37,5%	19 18,3%	46 26,1%
	Tehetésesek többiek	Gyakoriság % az előrejelzett csoportokon belül	45 62,5%	85 81,7%	130 73,9%
Összesen		Gyakoriság % az előrejelzett csoportokon belül	72 100,0%	104 100,0%	176 100,0%

A táblázatban látható adatok szerint azok a labdarúgók, akiket a teszteredmények alapján a legkiválóbbak közé jelzünk előre, 37,5% valószínűséggel tartoznak oda. Míg azok, akiket tehetéses többiek közé jelzünk előre, 81,7% valószínűséggel oda is tartoznak. Arra jutottunk tehát, hogy az alkalmazott mérési eljárásokkal nem találtunk olyan pszichológiai tényezőket, melyek alapján nagy biztonsággal előre tudnánk jelezni a kiemelkedőnek tartott labdarúgó-tehetséget. Amint a tehetségesebbek egyre szűkebb sávját próbáltuk elkülöníteni a kevésbé tehetségesektől pusztán pszichológiai eszközökkel, annál kisebb hatékonysággal tudtuk előre jelezni a tehetéses csoportba való tartozás valószínűségét. Ez az eredmény természetes is, hiszen a labdarúgó-tehetségben a lélektani jellemzők mellett számos más tényező is szerepet játszik (gondoljunk csak a testalkati adottságokra, a fiziológiai adottságokra vagy a labdaérzésekre), így nagy merészség lett volna azt állítani, hogy pusztán a pszichológiai dimenziók előre jelzik azt.

Összességében véve tehát elmondhatjuk, hogy a pszichológiai eljárások segíthetik a labdarúgó-tehetség azonosítását, de önmagukban véve nem alkalmasak arra. Mi a sporttehetség azonosításával kapcsolatban a fejlesztésbe ágyazott diagnosztizálás elvét, illetve az azonosító eljárások kombinált alkalmazását tartjuk célravezetőnek. A fejlesztésbe ágyazott diagnosztizálás azt takarja, hogy a pszichológiai felmérést célszerű a fejlesztési folyamat több pontján alkalmazni, az eredményeket pedig visszavinni a fejlesztési folyamatba. Ilyenkor a pszichológiai felmérés elsősorban nem az előrejelzést szolgálja, hanem az állapotfelmérést. Az azonosító eljárások kombinált alkalmazása pedig a különböző pszichológiai mérőeljárások, a fizikai felmérések, illetve a mérkőzés- és edzés helyzetben való megfigyelés együttes alkalmazását jelenti.

## 4. INTEGRATÍV SZEMLÉLETŰ SPORTTEHETSÉG- FEJLESZTÉS A GYAKORLATBAN

### 4.1. Sporttehetség-fejlesztő komplex pszichológiai programok

A sporttehetség-fejlesztés integratív szemlélete felhívja a figyelmet a fizikai képességek fejlesztésén túlmutató, komplex sporttehetség-fejlesztő programok szükségességére.

Mind a hazai, mind a nemzetközi tapasztalatok a pszichológiai fejlesztő programok kedvező eredményeiről számolnak be. Lénárt és Berczik (2002) például női ifjúsági válogatott kajakozókkal végzett hosszú távú, komplex sportpszichológiai felkészítő programot. A felkészítés során autogén tréninget, mentális tréninget, NLP gyakorlatokat és csoport-pszichoterápiában használatos módszereket alkalmaztak. Kétéves felkészülési munkát követően a sportolóktól és az edzőtől kapott szubjektív visszajelzésekkel, illetve pszichológiai tesztekkel elemezték a program eredményességét. Mind az edző, mind a versenyzők hasznosnak találták a tanultakat, továbbá az edző szerint a képzés a lányok emberi fejlődésében is kedvező szerepet játszott. A tesztek eredményei a versenyzők önértékelésének fejlődéséről, az önállóság és függetlenség növekedéséről, illetve az érzelmi állapotok szabályozásának hatékonyabbá válásáról tanúskodtak. Acsai, Rapcsányi és Szényei (Lénárt 2002) válogatott teniszezőkkel végzett komplex pszichológiai felkészítő programot. A fejlesztő program csoportos és egyéni foglalkozásokból állt. A foglalkozások jóga, pszichodráma, illetve imaginációs gyakorlatokat, továbbá autogén és mentális tréninget tartalmaztak. A programot követően mind a csapat-, mind az egyéni eredmények javulása mutatkozott, a versenyzők szorongása csökkent, önbizalma és koncentrációs teljesítménye pedig növekedett. Greenspan és Feltz (1989, hivatkozik rájuk: Weinberg–Williams 2001) hozzávetőleg 20 olyan tanulmányt vizsgált meg, melyek pszichológiai programok hatásvizsgálatát tárgyalták olyan különböző sportágakban, mint például a golf, a karate, a kosárlabda vagy a műkorcsolya. A húsból 17 tanulmány a teljesítmény kedvező változásáról számolt be. 1994-ig különböző kutatók összesen 45 pszichológiai beavatkozó programról szóló beszámolót tanulmányoztak, s úgy találták, hogy a publikációk 85%-a pozitív eredményekről adott számot.

Mi ifjúsági válogatott atlétákkal végeztünk rendszerszemléletű sporttehetség-fejlesztő pszichológiai programot *Competere tréning* néven (Orosz 2008). A képzés elnevezése a latin „competere” szóból származik, amelyből az angol versenyzés (competition) fogalom is ered. Az eredeti „competere” egyik jelentése: „valakivel együtt törekedni valaminek az elérésére”. Az elnevezés a Competere tréning szemléletmódjára utal, ami szerint a versenyzés lehetőség másokkal együtt haladva az ember képességeinek minél teljesebb kibontakoztatására. Tehát a versenyző nem csak ellenfelei ellen küzd, hanem velük együtt jár a saját fejlődési útján. Megközelítésünk a nem sportágspecifikus érzelmi és kognitív tényezők fejlesztését célozza meg, kihasználva a társas közeg hatóerejét.

A Competere tréning elsősorban az alábbi – sportteljesítmény szempontjából fontos – tényezőkre fókuszál:

- Önbizalom, énhatékonyság-érzés.
- Pozitív gondolkodás.
- Kontrollképességek (szorongáskontroll, érzelmi kontroll), megküzdési mechanizmusok.
- Figyelemkoncentráció.
- Szociális készségek (együttműködő-készség, szociális ráhangolódás, empátia).
- Tudatosság fejlesztése (mentális tréning).

A Competere tréning szemléleti hátterét a következőkben tudnánk összefoglalni:

1. A képzés az ifjúsági sportolók korosztályának pszichés sajátosságaira épít. Ennek az életszakasznak meghatározó fejlődési feladata a függés–függetlenség egyensúlyának megtalálása, a szülőktől való leválás, az önállóság, a kompetencia megtapasztalása, a saját értékek kidolgozása, az identitás keresése. A gyermekévekben kialakult pszichés struktúrák fellazulnak, a serdülő hol érett ifjúként, hol támaszra szoruló gyermekként viselkedik, gondolkodik, érez. Saját erejének, rátermettségének, hatásának próbálgatásával az önkép intenzíven épül. Különösen a kortársak nyújtanak egymás számára követendő mintát, és sok esetben ők tudnak leghatékonyabban segíteni egymásnak. Az edzők (felnőttek) számára ebben az életkorban nehézséget jelenthet a serdülők érzelmi labilitása (olykor kedvetlen, másszor túlfűtött), egyenetlen terhelhetősége (sportbeli motivációiban elbizonytalanodik, teljesítménye a lelkiállapotával összhangban áll), illetve az, hogy a sport közvetítette értékeket (munka, kitartás, fair-play) időnként megkérdőjelezzik. A tehetséges tanítvány megtartása a „pá-

lyán” gyakran sokoldalú feladattal ruházza fel őket: jó szülőnek, bölcs pedagógusnak és megértő felnőttnek is kell lenniük.

2. A fentiek miatt is sokat jelent, ha a kortársak, „sorstársak” közösségében foglalkozhatunk a fiatalok egyéni – de sokszor közös – élményeivel, nehézségeivel. Így a Competere tréningen a közösség erejét, dinamikáját használjuk abban, hogy saját aktuális életfeladataik és a sportbeli célok összehangolódhassanak, a kiteljesedést, fejlődést, önállóságot a versenysport élményeiben megtalálhassák. A fejlesztő gyakorlatok, játékok szociális közegben történnek annak mintájára, ahol később majd a sportolónak teljesíteniük kell. A teljesítményhelyzetek – ha nem elszigetelve értelmezzük – a legkritikább esetben „magányosak”. Alapvető szociális készségeket kell a versenyzőknek mozgósítaniuk a sikeres szerepléshez (pl. önérvényesítés). A közösségben (megfelelő érzelmi légkör kialakításával) a társaktól kapott visszajelzések intenzíven formálják az önmagunkról alkotott képet. A csoport biztonságos gyakorlóterepet nyújt hatékonyabb új viselkedésmódok kialakításához. A csoportos együttlét – az egyéni sportolók individualizmusa mellett – mindig inspiráló élmény.
3. Integratív szemléletben dolgozunk, a pszichológia több irányzatának elméleti és módszertani ötvözetét használva:

- Elméleti háttérként felhasználjuk a legmodernebb *sportpszichológiai* kutatásokat.
- Építünk a *csoportlélektan* szabályszerűségeire és csoportdinamikai erőforrásaira.
- A pszichés jelenségeket a *rendszer szemlélet* megközelítésében értelmezzük.
- Gyakorlatainkba beépítünk a *relaxációs* és *szimbólumterápiás módszerek* mellett *kognitív pszichológiai* technikákat, *rendszer szemléletű strukturális gyakorlatokat* és *személyiségfejlesztő játékokat*.
- Megközelítésünk szemléleti hátterét a *transzperszonális pszichológia* adja, mely az egyéni életfeladatokon túlmutató keretet vet fel. Itt az önfejlődés más dimenziói is jelentőséget nyernek. Az egyéni teljesítmény és az egyetemes fejlődés, gazdagodás összekapcsolása az alapvető humán értékek felé orientál. Az elmélyült, koncentrált sporttevékenységben megtapasztalhatóak azok a „csúcserőművek”, amelyek annak ismételt átélésére serkentenek. Általuk az elvégzett fáradtságos munka átértékelődik és örömforrássá válik.

A Competere tréning bevezető előadással és pszichológiai előteszteléssel indult, ezt 13 ülés követte kéthetente, 3 órás alkalmakkal, majd a program pszicho-



lógiai utóteszteléssel zárult. Az egymást követő ülések tematikáját úgy határoztuk meg, hogy a kevésbé mély személyes bevonódást igénylő sportspecifikus témák (motiváció, koncentráció, tudatosság, relaxáció) irányából a közösségépítésen, közösségi érzés kialakításán keresztül haladtunk a társas készségek fejlesztésén át a mélyebb bevonódást igénylő önismereti témák felé. Majd a tréning végső szakaszában újra visszakanyarodott a sportspecifikus témákhoz, a technikák önálló alkalmazásának előkészítéséhez, mélyebb szintű berögzítéséhez. A képzésben részt vevők a tudatosság és a koncentráció fejlődéséről számoltak be, úgy ítélték meg, hogy versenyek előtt képesek lettek nyugodtabb állapotba hozni magukat, eredményeik javultak, s a kezdetkor megfogalmazott célkitűzéseiket nagyrészt valóra tudták váltani.

#### **4.2. Az integratív szemléletű sporttehetség-fejlesztés távlati perspektívái**

Az integratív szemléletű sporttehetség-gondozás elmélete a sporttehetség kibontakozásában szerepet játszó fizikai tényezők fejlesztése mellett az érzelmi és értelmi tényezők fejlesztését, továbbá a támogató környezet megteremtését hangsúlyozza.

A lélektani tényezők fejlődését – a fizikaiakhoz hasonlóan – hosszú távú, kidolgozott koncepcióval, stratégiával rendelkező fejlesztő programokkal lehet a leghatékonyabban segíteni. A fejlesztés eredményei gyakran csak később érnek be, ezért fontos hangsúlyozni a fejlesztés hosszabb távú koncepcióját. Minél inkább a személyiség mélyebb rétegét érintő tényezőről van szó, annál lassabban történhet a változás. Gondoljunk bele, hány évig alakultunk olyanná, amilyenek vagyunk, hányszor hallottuk magunkkal kapcsolatban ugyanazt újra és újra, hányszor tapasztaltuk meg, hogy bizonyos dolgokban sikeresek vagy kudarcosak vagyunk stb. A változás gyakran nem megy egyik pillanatról a másikra. A pszichológiai készségek, a személyiség fejlődése egy életen át tartó, küzdelmes folyamat. Ahogyan a magasugró sem egyből a világbajnoki szint magasságán kezdi a gyakorlást, hanem lépésről lépésre kis adagokban emeli a lécet, úgy például a stressz és szorongás kezelését, a koncentráció vagy a kitartás fejlődését, az önbizalom felépítését is folyamatos munkával lehet leginkább segíteni.

A sporttehetség kibontakoztatását befolyásoló pszichológiai tényezők fejlesztésének egyik lehetőségeként mi a sportolók képzési rendszerébe integrált hosszú távú program kidolgozását javasoljuk (Orosz–Bíró 2009). Az általunk javasolt pszichológiai fejlesztő program a következő elemekből áll:

1. A heti edzésprogramba integrált csoportos mentális tréning.
2. A sportolók számára egyéni konzultációs lehetőség a pszichológussal.
3. A szakmai team (edzők, technikai vezetők) és a pszichológus folyamatos konzultációja.

A komplex pszichológiai program tematikája az alábbi témaköröket tartalmazza:

- Kognitív készségfejlesztés:
  - Tudatosság fejlesztése: Izom- és testtudatosság fejlesztése. Az edzésen való mentális jelenlét erősítése. Az erősségek–hiányosságok számbavétele, tudatosítása. A mozgásképp csiszolása mentális gyakorlatok révén.
  - A koncentráció erősítése.
  - A zavaró gondolatok elengedésének képessége.
  - A kudarchelyzetek, nemkívánatos események pozitív átkeretezésének képessége.
  - A pozitív gondolkodás erősítése.
  - A fejlődést elősegítő rövid, közép- és hosszú távú célok meghatározásának képessége.
- Feszültség-, szorongás-, stresszkezelés:
  - Légzéskontroll.
  - Relaxáció.
  - Megfelelő versenyállapot rögzítése.
  - Energetizáló gyakorlatok.
- Az önértékelés és az önbizalom erősítése.
- A motiváció feltérképezése és tudatosítása. A sporthoz fűződő viszony tárgyalása. Az élsporthoz fűződő megfelelő kognitív viszony kialakulása.
- A kommunikáció és a társas készségek fejlesztése.

A sporttehetség integratív, rendszerszemléletű gondozásának újabb alternatíváját nyújthatják az úgynevezett sporttehetségpontok. A tehetségpontok a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács kezdeményezésére és támogatásával alakulnak (Csermely–Kiss 2008). Olyan információs, tanácsadó szakmai pontok, melyeknek célja a tehetségeknek való segítségnyújtás lehetőségeik kiteljesítéséhez. A sporttehetségpontok a tehetségpontok speciális, kifejezetten a sporttehetség segítését célzó formái. A Kék Bolygó Sporttehetségpont Debrecenben például az alábbi programot tűzte ki célul:

- Tehetségdiagnosztika. (Az egyesületek, intézmények segítése a tehetségazonosításban.)

- Tehetség-tanácsadás. (Tehetség-tanácsadás sportolóknak és szülőknek. Konzultáció lehetősége edzők, testnevelők, szakvezetők számára.)
- Tehetségfejlesztés. (Fejlesztő programok, tehetségfejlesztő tréningek sportolóknak. Komplex sporttehetség-fejlesztő programok: Ezekben a sporttehetség-fejlesztő csoportos módszerhez – mely tartalmaz figyelem-, tudatosság-, kommunikációfejlesztő stb. tematikát – egyéni fejlesztés, nyomon követés társul, szükség esetén kiegészítve szociális gondozással. E programok különösen nagy figyelmet fordítanak a szakemberek közötti koordinált teammunkára.)
- Előadások, képzések szervezése. (Meghívott olimpikonok, híres sportolók által tartott rendszeres előadások. Sikeredzők, sportszakemberek – sportorvos, sportpszichológus, sportvezetők – által tartott ismeretterjesztő előadások. Továbbképzések szervezése sportszakemberek számára.)
- Sporttehetség-konferencia szervezése más tehetségpontokkal, tehetségtámogató intézményekkel közösen.
- Információkövetítés a sporttehetséggel foglalkozó intézmények között. (Itt a cél: segíteni az iskolák, egyesületek, tehetségpontok, diáksportkörök, egyetem, önkormányzatok, szövetségek, sporttehetséget felkaroló szervezetek közötti információáramlást.)
- Tehetségsegítés. (A valamilyen szempontból hátrányos helyzetű sporttehetségek támogatása a tehetségpont keretein belül, például korrepetálással, tanulásfejlesztéssel, szociális gondozással. Rehabilitáció segítése pszichológiai módszerekkel: A sérült sportolók közeükből átmenetileg kiszakadva gyakran „magukra maradnak”. A cél itt a pszichológiai támogatás és a testi regenerációt segítő mentális technikák nyújtása.)
- Lelki egészségvédelem.

A komplex tevékenységű, rendszerszemléletben működő sporttehetség-pontok sikeres megszervezése, életképes működése, hálózattá szerveződése és kapcsolatuk a sportszervezetekkel széles perspektívákat nyújthat a sporttehetség kibontakoztatásához.

## IRODALOM

- Acsai Irén–Rapcsányi Éva–Szényei G. (2002): Komplex pszichológiai felkészítés és tanácsadás válogatott teniszcsapat számára. In Lénárt Ágota (szerk.): *Tét-helyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek*. Országos Sportegészségügyi Intézet, Budapest, 109–112.
- Aidman, E.–Schofield, G. (2004): Personality and individual differences in sport. In Morris, T.–Summers, J.: *Sport Psychology: Theory, Applications and Issues*. John Wiley and Sons, Brisbane, Australia, 22–47.
- Atkinson, R. L.–Atkinson, R. C.–Smith, E. E.–Bem, D. J. (1994): *Pszichológia*. Osiris–Századvég, Budapest.
- Balogh L. (1993): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. KLTE, Debrecen.
- Balogh L. (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In Ramachaudran, V. S. (ed.): *Encyclopedia of Human behavior*. Vol. 4. Academic Press, New York, 71–81.
- Baumann, S. (2006): *Csapatpszichológia. Módszerek és technikák*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Berczik Krisztina (2002): Csapatsportok. In Lénárt Ágota (szerk.): *Tét-helyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek*. Országos Sportegészségügyi Intézet, Budapest, 113–118.
- Bloom, B. S. (1985): *Developing Talent in Young People*. Ballentine, New York.
- Braddock, J. H.–Royster, D. A.–Winfield, L. F.–Hawkins, R. (1991): Bouncing back: sports and academic resilience among African-American males. *Education and Urban Society*, 24, 113–131.
- Budavári Ágota (2007): *Sportspszichológia*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- Csermely P.–Kiss G. (2008): A tehetségpontok célja. In Mező F.–Mező Katalin (szerk.): *Tehetség határok nélkül*. Kocka Kör Tehettséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen, 10–13.
- Child, D. (2004): The gifted and talented. In *Psychology and the Teacher*. 7th ed. Continuum, London, 253–273.
- Czeizel E. (2004): *Sors és tehetség*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.

- Csikszentmihályi, M.–Jackson, S. A. (2001): *Sport és flow. Az optimális élmény*. Vince Kiadó Kft., Budapest.
- Dallos, R.–Procter, H. (2001): A családi folyamatok interakcionális szemlélete. In Biró S.–Komlói Piroska (szerk.): *Családterápiás olvasókönyv*. I. kötet. Animula Kiadó Budapest, 7–52.
- Dávid I. (2004): A kognitív képességek vizsgálatának eszközei és felhasználásuk tapasztalatai. In Balogh L.–Bóta Margit–Dávid I.–Páskuné Kiss Judit (szerk.): *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest.
- Davies, P. (1995): *Isten gondolatai – Egy racionális világ tudományos magyarázata*. Kulturtrade Kiadó, Budapest.
- de Mello, A. (2002): *A szív ébredése. Elmékedések rövid történetek alapján*. Korca Kiadó, Kecskemét.
- Dévai Margit–Sipos M. (1986): *A Tennessee énkép skála*. (Módszertani füzetek.) OPI, Budapest.
- Durand-Bush, N.–Salmela, J. H. (2001): The development of talent in sport. In Singer, R.–Hausenblas, C.–Janelle, C. J. (eds): *A Handbook of Research on Sports Psychology*. Macmillan, New York, 268–289.
- Feldmár A. (2006): *A tudatállapotok szivárványa*. KönyvFakasztó kiadó, Budapest.
- Festinger, L. (1950): Informal social communication. *Psychological Review*, 57, 271–292.
- Fogarty, G. J. (1995): Some comments on the use of psychological tests in sport setting. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 161–170.
- Forgách J. (1993): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat, Budapest.
- Frenkl R. (2003): Sporttehetség. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 2003/2, 15–18.
- Gagné, F. (1999): My convictions about the nature of abilities, gifts and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22 (2), 109–136.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. Basic Books, New York.
- Gyarmathy Éva (1998): Tehetség és a tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességű gyerekek. *Magyar Pedagógia*, 98 (2), 135–153.
- Harasztiné Sárosi Ilona (2002): A kommunikáció és jelentősége a sportoló és az edző kapcsolatában. In Lénárt Ágota (szerk.): *Téthelyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek*. Országos Sportegészségügyi Intézet, Budapest, 59–64.
- Hardy, L.–Jones, J. G.–Gould, D. (1996): *Understanding Psychological Preparation for Sport*. John Wiley and Sons, Chichester, UK.

- Harsányi, L. (1992): Ability for athletics: identification and improvement of talent. *High Ability Studies*, 1992/3, 75–83.
- Izard, C. E. (1971): *The Face of Emotions*. Appleton-Century-Crofts, East Norwalk.
- Jelinek Zsófia (2000): *A sportsérülések hátterében álló tényezők vizsgálata*. Szakdolgozat. ELTE Pszichológiai Intézet.
- Kabat-Zinn, J. (2009): *Bárhová mész, ott vagy. Éberségmeditáció a mindennapi életben*. Ursus Libris [Budapest].
- Kihlstrom, J. F. (1984): Conscious, subconscious, unconscious: A cognitive view. In Bowers, K. S.–Meichenbaum, D. (eds): *The Unconscious Reconsidered*. Wiley, New York.
- Kun M.–Szegedi M. (1978): *Az intelligencia mérése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Landers, D. M.–Arent, S. M. (2001): Arousal – Performance Relationships. In Williams, J. M. (ed.): *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*. Mayfield Publishing Company, Mountain View, California.
- Lazarus, R. S.–Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer, New York.
- Lénárt Ágota (2002): A munka fajtái. In Lénárt Ágota (szerk.): *Téthelyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek*. Országos Sportegészségügyi Intézet, Budapest, 30–31.
- Lénárt Ágota–Berczik Krisztina (2002): Női ifjúsági válogatott kajakozók sportpszichológiai felkészítő és önismereti kiscsoportja. In Lénárt Ágota (szerk.): *Téthelyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek*. Országos Sportegészségügyi Intézet, Budapest, 97–99.
- Martens, R. (1987): Science, knowledge, and sport psychology. *The Sport Psychologist*, 1, 29–55.
- Marton L. Magda (1970): Tanulás, vizuális-poszturális testmodell és a tudat kialakulása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 27, 182–199.
- Maslow, A. H. (1970): *Motivation and Personality*. Harper and Row, New York.
- Maslow, A. H. (2006): Válogatás Abraham Maslow műveiből. In Danka M.–Dávid Éva–Gánti B.–Malik Tóth I.–Nagy Katalin (szerk.): *Bevezetés a transzperszonális pszichológiába: válogatás Abraham Maslow, Roberto Assagioli, Ken Wilber írásaiból*. Ursus Libris, Budapest.
- Mező F. (2004): *A tehetség tanácsadás kézikönyve*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Mező F. (2008): *Tehetségszűrés*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.

- Morris, T.–Koehn, S. (2004): Self-confidence in sport and exercise. In Morris, T.–Summers, J.: *Sport Psychology: Theory, Applications and Issues*. John Wiley and Sons, Brisbane, Australia.
- Mönks, F. J.–Mason, E. J. (1997): A fejlődéseméletek és a tehetség. In Balogh L.–Polonkai Mária–Tóth L. (szerk.): *Tehetség és fejlesztő programok*. Magyar Tehetséggyondozó Társaság–KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen, 7–24.
- Nagy S. (2002): Szociálpszichológiai jelenségek a sportban. In Lénárt Ágota (szerk.): *Téthelyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek*. Országos Sportegészségügyi Intézet, Budapest, 118–128.
- Nagykálldi Cs. (2002): A sportpszichológia alkalmazási területei hazánkban és külföldön. In Lénárt Ágota (szerk.): *Téthelyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek*. Országos Sportegészségügyi Intézet, Budapest, 11–20.
- Nideffer, R.–Sagal, M-S. (2001): Concentration and attention control training. In Williams, J. M. (ed.): *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*. Mayfield Publishing Company, Mountain View, California.
- Nolen-Hoeksema, S.–Morrow, J. (1991): A prospective study of depression, and distress following a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 105–121.
- Oláh A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Orlick, T.–Partington, J. (1988): Mental links to excellence. *The Sport Psychologist*, 2, 105–130.
- Orosz R. (2008): Komplex sporttehetség fejlesztő pszichológiai programok. In Mező F.–Mező Katalin (szerk.): *Tehetség – határok nélkül*. Kocka Kör Tehetséggyondozó Kulturális Egyesület, Debrecen, 33–41.
- Orosz R. (2009): *A labdarúgó tehetség kibontakoztatását befolyásoló pszichológiai tényezők vizsgálata*. Egyetemi doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
- Orosz R.–Bíró Zs. (2009): A tehetségkonceptiók szerepe a sporttehetség fejlesztésében. In Varjú Ptrebic Tatjana–Vida J. (szerk.): *III. Tehetségnap. A tehetségek szolgálatában I. Nemzetközi Tehetséggyondozó Konferencia, Magyarokanizsa, Konferenciakötet*. Bolyai Farkas Alapítvány a Magyarul Tanuló Tehetségekéért, Zenta, 125–132.
- Orosz R.–Bíró Zs. (2009): *A siker kapujában. A labdarúgó tehetség pszichológiája*. Kék Bolygó Tehetségpont, Debrecen.
- Oxendine, J. B. (1984): *Psychology of Motor Learning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

- Paramhans Swami Maheshwarananda (2005): *Jóga a mindennapi életben rendszer. A test, a lélek és a tudat harmóniája*. Ibera Verlag/European University, Bécs.
- Piirto, J. (1999): *Talented Children and Adults: Their Development and Education*. Columbus, Prentice-Hall/Merrill, OH.
- Régnier, G.–Salmela, J.–Russel, S. J. (1993): Talent detection and development in sport. In Singer, R. N.–Murphey, M.–Tennant, L. K. (eds): *Handbook of Research on Sport Psychology*. Macmillan, New York, 290–313.
- Reilly, T.–Williams, M. A.–Richardson, D. (2003): Identifying talented players. In Reilly, T.–Williams, M. A. (eds): *Science and Soccer*. 2nd ed. Routledge, London.
- Renzulli, J. (1986): The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. J.–Davidson, J. E. (eds): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Révész L. (2008): *A tehetség gondozás, a kiválasztás és a beválás néhány kérdésének vizsgálata az úszás sportágban*. Doktori értekezés. Semmelweis Egyetem, Nevelés- és Sporttudományi Doktori Iskola.
- Rogers, C. R. (2003): *Valakivé válni. A személyiség születése*. Edge 2000, Budapest.
- Rosenthal, R.–Jacobson, L. (1986): *Pygmalion in the Classroom*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Satir, V. (1999): *A család együttélésének művészete. (Új családműhely.)* Coincencia, Budapest.
- Schmid, A.–Peper, E.–Wilson, V. E. (2001): Strategies for training concentration. In Williams, J. M. (ed.): *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*. Mayfield Publishing Company, Mountain View, California.
- Selye J. (1963): *Életünk és a stressz*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Serényi J.–Harmat L. (1987): *A testből edzett fegyver*. Magánkiadás, Budapest.
- Skygger, R.–Cleese J. (1983): *Hogyan éljük túl a családot*. Helikon, Budapest.
- Smith, R. E. (1980): A cognitive-affective approach to stress management training for athletes. In Nadeau, C. H.–Halliwell, W. R.–Newell, K. M.–Roberts, G. C. (eds): *Psychology of Motor Behavior and Sport*. Human Kinetics, Champaign, IL, 54–72.
- Smith, R. E.–Schutz, R. W.–Smoll, F. L.–Ptacek, J. T. (1995): Development and validation of a multidimensional measure of sport-specific psychological skills: The Athletic Coping Skills Inventory-28. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 379–398.
- Smith, R. E.–Smoll, (2004): Anxiety and coping in sport: theoretical models and approaches to anxiety reduction. In Morris, T.–Summers, J.: *Sport Psycho-*



- logy: *Theory, Applications and Issues*. John Wiley and Sons, Brisbane, Australia, 294–321.
- Spearman, C. (1904): General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201–293.
- Spielberger, C. D. (1975): Anxiety: State-trait process. In Spielberger C. D.–Sarason, I. G. (eds): *Stress and Anxiety*. Vol. 1. Hemisphere, New York, 115–143.
- Sternberg Horn, T.–Lox, C. L.–Labrador, F. (2001): The self-fulfilling prophecy theory: When coaches' expectations become reality. In Williams, J. M. (ed.): *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*. Mayfield Publishing Company, Mountain View, California, 63–81.
- Szepes Mária (2006): *A mindennapi élet mágiája – A fény mágiája*. Édesvíz Kiadó, Budapest.
- Tafarodi, R. W.–Vu, C. (1997): Two-dimensional self esteem and selectivity in the processing of social information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 626–635.
- Thich Nhat Hanh (2003): *A béke légy te magad*. Ursus Libris, Budapest.
- Thich Nhat Hanh (2005): *Szívem, a Nap*. Ursus Libris, Budapest.
- Tóth L. (1996): *Tehetségkalauz*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Tóth L. (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen.
- Turmezeyné Heller Erika–Balogh L. (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör Tehetséggondozó és Kulturális Egyesület, Debrecen.
- van Rossum, J. H. A. (1995): Talent in sport: significant others in the career of top-level Dutch athletes. In Katzko, M. W.–Mönks, F. J. (eds): *Nurturing Talent: Individual Needs and Social Ability*. Van Gorcum, Assen, 43–57.
- van Rossum, J. H. A. (2001): Talented in dance: the Bloom Stage Model revisited in the personal histories of dance students. *High Ability Studies*, 12, 181–197.
- van Rossum, J. H. A.–Gagné, F. (1994): Ranking of predictors of athletic performance by top level coaches. *High Ability Studies*, 5, 68–78.
- Vealey, R. S. (2001): Understanding and enhancing self-confidence in athletes. In Singer, R. N.–Hausenblas, H. A.–Janelle, C. M. (eds): *Handbook of Sport Psychology*. 2nd ed. John Wiley and Sons, New York, 550–565.
- Watzlawick, P.–Weakland, J.–Fisch, R. (2008): *Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei*. Animula Kiadó, Budapest.
- Wechsler, D. (1958): *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*. Williams, Baltimore.
- Weinberg, R. S.–Williams, J. M. (2001): Integrating and implementing a psychological skills training program. In Williams, J. M. (ed.): *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*. Mayfield Publishing Company, Mountain View, California, 347–377.

- Weinberg, R. S.–Genuchi, M. (1980): Relationship between competitive trait anxiety, state anxiety, and golf performance: a field study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2, 148–154.
- Weiss, M. R.–Weise, D. M.–Klint, K. A. (1989): Head over heels in success: the relationship between self-efficacy and performance in competitive youth gymnastics. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 444–451.
- Wilber, K. (2003): *A működő szellem rövid története*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Wilber, K. (2006): Válogatás Ken Wilber műveiből. In Danka M.–Dávid Éva–Gánti B.–Malik Tóth I.–Nagy Katalin (szerk.): *Bevezetés a transzperszonális pszichológiába: válogatás Abraham Maslow, Roberto Assagioli, Ken Wilber írásaiból*. Ursus Libris, Budapest.
- Williams, J. M.–Krane, V. (2001): Psychological characteristic of peak performance. In Williams, J. M. (ed.): *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*. Mayfield Publishing Company, Mountain View, California, 162–178.
- Zinsser, N.–Bunker, L.–Williams, J. M. (2001): Cognitive techniques for building confidence and enhancing performance. In Williams, J. M. (ed.): *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*. Mayfield Publishing Company, Mountain View, California, 284–311.

#### Internetes hivatkozások:

Internet 1: <http://www.szazadveg.hu/kiado/szveg/szegedi34.pdf>

Internet 2: <http://www.northampton.ac.uk/courses/postgraduate/detail/?id=0286>

Internet 3: <http://www.itp.edu/academics/research.php>

Internet 4: [http://www.doki.net/tarsasag/gyermekneurologia/upload/gyermekneurologia/document/mgyigyit\\_szenzoros\\_integracios\\_terapia\\_20050517.htm](http://www.doki.net/tarsasag/gyermekneurologia/upload/gyermekneurologia/document/mgyigyit_szenzoros_integracios_terapia_20050517.htm)

Internet 5: <http://www.fernevtan.hu/rolunktolunk/cikkek/hiszenezjatek.htm>

Internet 6: <http://www.ajtp.hu>

Felelős kiadó: Bajor Péter, a Magyar Génius Program projektmenedzsere

Felelős szerkesztő: Polyánszky Piroska

Borítóterv: Kállai-Nagy Krisztina

Nyomdai előkészítés: Jet Set Tipográfiai Műhely

A nyomdai munkálatokat a D-Plus végezte

Felelős vezető: Németh László

Printed in Hungary

